



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
“María Lavalle Urbina”**



**Estrategias didácticas para favorecer la lectoescritura en niños de
primaria con NEE**

Manuela de Jesús Dzul Herrera

San Francisco de Campeche, Campeche, México, 2017



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
“María Lavalle Urbina”**



**Estrategias didácticas para favorecer la lectoescritura en niños de
primaria con NEE**

Manuela de Jesús Dzul Herrera

**Tesis presentada para obtener el grado de
Maestro en Integración Educativa**

San Francisco de Campeche, Campeche, México, 2017



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
"MARÍA LAVALLE URBINA"
CAMPECHE

DICTAMEN PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

San Francisco de Campeche, Cam., 13 de septiembre de 2017.

**C. MANUELA DEL JESÚS DZUL HERRERA
PRESENTE.**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado "**Estrategias didácticas para favorecer la lectoescritura en niños de primaria con NEE**", asesorado por la Dra. María Martina Kantún Can manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para aspirar al grado de Maestro en Integración Educativa.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen correspondiente.

Atentamente
"Educar para Transformar"


M. en C. José Guadalupe Cruz Romero
Presidente de la Comisión de Titulación



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
CAMPECHE
CLAVE: 04DUP0003D

Dedicatorias

A ti Sofía

La principal motivación para concluir este proyecto iniciado años atrás. Por el deseo de brindarte todo el tiempo posible. La dicha y bendición de ser madre, también es fuente de inspiración para la superación profesional. Con todo el amor del mundo, gracias hijita hermosa.

A ti señor

Por las bendiciones brindadas en todo momento; por llenar el corazón de fé, esperanza y amor para salir adelante.

A mis padres

Por la dicha de conceder la vida. Siempre se tendrá presente los sacrificios y desvelos que tuvieron que sufrir para ofrecer la oportunidad de obtener una profesión, así como la ayuda, el tiempo y los consejos brindados.

A mi esposo

Por estar presente en las buenas y en las malas, además ser de un gran apoyo en esta etapa de la vida.

Resumen

La presente investigación lleva por título Estrategias didácticas para favorecer la lectoescritura en niños de primaria con NEE. El objetivo principal es verificar si las estrategias didácticas determinan la adquisición de la lectoescritura en estos niños.

Para la realización del estudio se utiliza el paradigma cualitativo, con un diseño fenomenológico, de tipo hermenéutico. En una muestra de 8 sujetos con necesidades educativas especiales y que representan retrasos significativos en su proceso de lectoescritura, durante el ciclo escolar 2016-2017, del segundo grado en la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, ubicada en la población de Poxilá, Yucatán.

Se aplican las estrategias didácticas propuestas por el Programa de Trabajo Anual de Carrera Magisterial mediante el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. La aplicación duró un semestre, lo que permitió dar seguimiento al proceso de adquisición de la lectoescritura. Se diseñaron tres instrumentos para verificar y recabar información: la entrevista, la observación y la historia de vida.

Los resultados obtenidos indican que de los ocho sujetos, seis lograron adquirir el proceso de la lectoescritura y dos llegaron al nivel silábico. Es decir, las estrategias didácticas aplicadas favorecieron significativamente el proceso de la lectoescritura en los niños con necesidades educativas especiales.

Abstract

The following investigation is named “Didactic strategies to enhance the reading writing process in elementary school children with special educational needs”. The main target is to verify if the didactic strategies determine the reading and writing acquisition in kids. In order to execute the study, it is used a qualitative paradigm, with a hermeneutical phenomenological design.

It is used an eight-subject sample with special educational needs that presented meaningful underdevelopment in the reading writing process, during the 2016-2017 school year, from the second grade at “Sor Juan Ines de la Cruz” elementary school, located in Poxila, Yucatan.

The didactic strategies proposed by the Programa de Trabajo Anual de Carrera Magisterial by the Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, were applied during a semester; which let to give constant follow-up about the process. Three instruments were elaborated to gather information referred to the objective. Among the designed instruments we can find the interview, observation and life story.

The results indicate that six out of eight students, acquired the reading writing process and two reached the syllabic level. This means that the didactic strategies favored significantly the reading writing process in kids with special educational needs.

Tabla de contenidos

Dictamen.....	iii
Dedicatorias.....	iv
Resumen.....	v
Abstract.....	vi
Tabla de contenidos.....	vii
Índice de figuras.....	x
Introducción.....	1
Capítulo 1. Planteamiento del Problema.	
1.1. Descripción de la Situación Problema.....	4
1.2. Pregunta de Investigación	12
1.2.1. Pregunta general.....	12
1.2.2. Preguntas específicas.....	13
1.3. Objetivos.....	13
1.3.1. Objetivo general.....	13
1.3.2. Objetivos específicos.....	13
1.4. Importancia del Estudio.....	14
1.5. Delimitación del Problema.....	19
1.6. Supuesto.....	20
Capítulo 2. Marco Teórico, Conceptual, Referencial, Contextual.	
2.1. Estrategias Didácticas.....	22
2.1.1. Definición de estrategias didácticas.....	24
2.1.2. Estrategias didácticas según el PATCM (Plan Anual de Trabajo de Carrera Magisterial.....	27

2.2. Lectoescritura.....	29
2.2.1. Enfoques actuales en la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados de educación primaria.....	32
2.2.2. Teóricos del aprendizaje de la lectoescritura.....	34
2.2.3. Etapas de la lectoescritura.....	40
2.2.4. Proceso de adquisición de la lengua escrita.....	43
2.2.5. Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.....	49
2.3. Necesidades Educativas Especiales.....	54
2.3.1. Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en la escuela primaria.....	57
2.3.2. Alumnos y alumnas que proceden de un medio sociocultural desfavorecido o pertenecen a una cultura diferente.....	59
Capítulo 3. Metodología.	
3.1. Tipo de Estudio.....	62
3.2. Ubicación y Tiempo de Estudio.....	63
3.3. Población.....	65
3.4. Muestra.....	66
3.5. Instrumentos para Acopio de Información.....	66
3.6. Procedimientos.....	68
Capítulo 4. Presentación y Análisis de Resultados.	
4.1. Resultados de los Instrumentos.....	71
4.1.1. Observación.....	71
4.1.2. Entrevista.....	80
4.1.3. Historia de vida.....	83

4.1.4. Resultados del PATCM.....	87
Capítulo 5. Discusión, Conclusiones y Recomendaciones.	
5.1. Discusión.....	98
5.2. Conclusiones.....	102
5.3. Recomendaciones.....	105
Referencias.....	108
Anexos.	
A. Instrumentos de medición.....	113
B. Matrices de datos.....	119
C. Formato de planeación del PATCM.....	132
D. Registro de asistencia del PATCM.....	139

Índice de Figuras

Figura 1. Encontrando diferentes letras y palabras.....	88
Figura 2. Moldeando palabras con plastilina.....	88
Figura 3. Jugando a “El gato y el ratón”.....	89
Figura 4. Escribiendo letras en la espalda de los compañeros.....	90
Figura 5. Uniendo imagen-texto.....	91
Figura 6. Completando el crucigrama en el pizarrón.....	92
Figura 7. Construyendo palabras con diferentes letras.....	93
Figura 8. Jugando al “Memorama de imágenes.....	94
Figura 9. Elaborando su propio memorama.....	94
Figura 10. Armandó palabras con sílabas.....	95
Figura 11. Etiquetando los nombres de algunas áreas del salón.....	96
Figura 12. Recortando y pegando dibujos con sus nombres.....	97
Figura 13. Jugando a la lotería tradicional.....	98
Figura 14. Jugando a la lotería de letras.....	98
Figura 15. Jugando a la lotería imagen-texto.....	98
Figura 16. Armandó su propia lotería.....	98

Introducción

La tesis “Estrategias didácticas para favorecer la lectoescritura en niños de primaria con necesidades educativas especiales” contiene elementos esenciales para detectar el problema presentado en los alumnos, se mencionan aspectos que permiten valorar el desempeño y avance de los niños durante su aplicación, bajo la línea de investigación 1 “Los procesos de evaluación y atención de los sujetos con necesidades educativas especiales”.

Está conformado por cinco capítulos, referencias y anexos; cada uno contiene datos relevantes que favorecen el trabajo docente.

En el primer capítulo se hace una valoración general sobre las características de la población y el contexto escolar, destacando aspectos socioculturales, laborales, servicios y su influencia en la escuela; quedando como pregunta de investigación: ¿Cómo las estrategias didácticas pueden favorecer la lectoescritura en niños con Necesidades Educativas Especiales, del segundo grado, de la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, de Poxilá, Yucatán?

El objetivo general es, verificar si las estrategias didácticas favorecen la lectoescritura en niños con Necesidades Educativas Especiales, del segundo grado, de la escuela primaria Sor Juana Inés de la Cruz, de Poxilá, Yucatán.

En el segundo capítulo se hace mención acerca del marco teórico y conceptual referente a las dos variables, estrategias didácticas y lectoescritura, al sujeto de observación, que son los alumnos con NEE. Algunos de los autores que hablan sobre concepto de estrategias didácticas, se encuentran Cammaroto (2003), quien supone un proceso enseñanza-aprendizaje, Díaz (2002), definen las estrategias instruccionales como un conjunto de procedimientos. También se menciona a Ferreiro

y Teberosky (1979) y Gómez (1996) con el proceso de adquisición de la lectoescritura y los niveles de escritura; a Piaget (1996) con sus esquemas de asimilación y Lev Semionovich Vigotsky (Pani, 2007) con su teoría de ZDP (Zona de Desarrollo Próximo). La Ley de la Escuela Pública Vasca de España, indica que se deben tomar medidas individuales para compensar minusvalías físicas o psíquicas, una evaluación contextualizada, así como una respuesta favorable y oportuna a las NEE.

El tercer capítulo hace mención a la metodología aplicada; es un tipo de estudio con enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico, de tipo hermenéutico; la ubicación y tiempo de estudio; la población, así como la muestra; los instrumentos de acopio de información, los cuales se utilizaron tres, observación, entrevista e historia de vida; y los procedimientos incluidos en los diversos periodos de la aplicación.

El cuarto capítulo corresponde a los resultados obtenidos de los instrumentos (observación, entrevista e historia de vida); así como la planeación, aplicación y evaluación de la propuesta didáctica con respecto a su eficiencia, los procesos a partir de estrategias, objetivos y actividades para llegar a las metas, lo que permite conocer los cambios en el grupo que se alcanzaron en base a prioridades para continuar la mejora y fortalecimiento de conocimientos del grupo, la aportación de sugerencias para obtener un aprendizaje significativo y funcional de los sujetos de estudio.

El capítulo cinco presenta las conclusiones generales basadas en los objetivos y preguntas de investigación propuestos al inicio del estudio, haciendo alusión a la valoración y reflexión de la labor docente desempeñada en el grupo. En este capítulo se comprobó el supuesto, las estrategias didácticas favorecen la lectoescritura en niños con NEE, del segundo grado, de la escuela primaria "Sor Juana Inés de la Cruz", de Poxilá, Umán, Yucatán, llegando a un resultado satisfactorio.

La bibliografía hace referencia a los recursos o medios consultados que ayudaron a enriquecer y reforzar los conocimientos adquiridos para facilitar la elaboración de la planeación, aplicación de la propuesta y lograr mejores resultados. Contiene un apartado de bibliografía electrónica, con páginas de internet.

En los anexos se encuentra la información que sustenta y fundamenta el trabajo realizado, entre ellos están los instrumentos de medición, matriz de datos, la planeación del PATCM y la lista de asistencia del grupo muestra.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

1.1. Descripción de la Situación Problema

Hablar de estrategias didácticas implica hacer referencia a todas aquellas formas de trabajo que el docente utiliza para favorecer la adquisición de la lectoescritura en los alumnos participantes en la investigación. Durante el trabajo realizado en el segundo grado se puede mencionar que se aplican lectura colectiva, estrategias de lectura, como la anticipación, inferencias, dictado, redacción, descripción, juegos lúdicos, actividades de manipulación de materiales, entre otras. En donde no todos los alumnos participan activamente, debido a varios factores, como pueden ser la falta de alimentación, de interés, de útiles escolares, entre ellos el lápiz, los colores, las tijeras, incluso el cuaderno.

Sin embargo el trabajo se realiza utilizando los recursos que se encuentran al alcance, entre ellos los que el maestro puede proporcionar y los que algunos alumnos pueden compartir para trabajar en equipos como, hojas blancas, borradores, pegamento, pincel, pinturas, entre otros.

Las condiciones de trabajo y las estrategias utilizadas coinciden en parte con lo que mencionan los autores, entre ellos:

Valenzuela (2003, p. 54) señala que existen diversas estrategias didácticas que pueden aplicarse en la enseñanza de la lectura; sin embargo, es fundamental

los principios teóricos de los principales enfoques sobre ello. Por tal motivo se sugiere los siguientes:

Crear un ambiente propicio para la lectura, es decir, lo fundamental es propiciar el autoconocimiento, la cooperación y el diálogo, vivenciando espacios donde se haga uso del lenguaje escrito.

Proporcionar experiencias de interacción con el lenguaje escrito: en este proceso, el docente y la escuela cumplen un papel fundamental por medio de las siguientes acciones sistemáticas: creación de un ambiente alfabetizador con la presentación de textos de diferentes géneros discursivos al alcance de los participantes para que ellos puedan manipularlos y explorarlos como el rincón de la lectura, bibliotecas de aula, periódicos murales y escolares, carteleras informativas, entre otros. El tener acceso a estos espacios le brinda al estudiante la posibilidad de descubrir que la lectura puede convertirse en una actividad alternativa en la cual ocupar su tiempo libre.

Desarrollar las actividades básicas del lenguaje como procesos interrelacionados propiciando que el alumno participe en diferentes situaciones orales, formales y no formales que le permitan, además de conversar, describir y narrar, argumentar, convencer, discutir, preguntar, exponer, explicar, solicitar y proporcionar información.

Todo esto con el propósito de fomentar el diálogo, la argumentación y la emisión de juicios críticos, prestando atención a la estructura de las frases y al léxico de cada situación comunicativa.

Los textos que se leen en clase no deben estar diseñados para aprender a leer sino que el docente debe propiciar a los alumnos materiales de lectura no tradicional

como revistas, envases para que esta se desarrolle en un contexto funcional parecido a la práctica social.

Otro grupo de estrategias didácticas pero referidas, para mejorar la lectura en los alumnos es el propuesto por Mangrum y Forgan (2003, p. 112) el cual consiste en el uso de las claves provenientes del contexto: visuales, sintácticas, semánticas y fónicas.

Las claves visuales son ilustraciones u otros gráficos similares que proveen los autores para expandir, sustanciar o clarificar un texto escrito. Pueden usarse para que los alumnos identifiquen palabras desconocidas. Es recomendable que los materiales instruccionales para los primeros grados incluyan muchas ilustraciones que sirvan de vehículo para relacionar el significado del texto con objetos concretos, situaciones o eventos, lo cual ayuda al niño (a) a comprender que el contenido del texto se relaciona con la realidad que lo rodea.

El valor de enseñar a los niños a utilizar claves visuales como medio para ayudar a identificar palabras desconocidas, estriba en el hecho de hacerlos conscientes de que en una página impresa hay muchos elementos que pueden utilizarse como claves para descifrar las palabras nuevas. La comprensión general del uso de ilustraciones como claves para la decodificación, puede extenderse a la utilización de otras claves para el reconocimiento de palabras.

Las claves sintácticas permiten al niño verificar si la palabra propuesta encaja bien en la oración, de lo contrario puede sustituirla por la adecuada. Su efectividad depende del conocimiento general del lenguaje que posea el alumno, su conocimiento sobre la organización de las palabras desde un punto de vista sintáctico. Estas claves pueden ser utilizadas por el alumno para predecir o inferir las palabras posibles y

aceptables en una oración, sugiriendo cuál podría ser la palabra desconocida ubicándola en el sitio que le corresponde.

Los niños llegan al momento de aprender a leer con un conocimiento intuitivo y práctico de la sintaxis. Cuando el lector se encuentra con una nueva palabra, usa este conocimiento para deducir el tipo de palabra que encaja en un momento dado en una oración; es decir, a qué parte de la oración debe pertenecer la palabra desconocida, así, las claves sintácticas restringen el número de palabras que pueden considerarse apropiadas en una frase dada.

Las claves semánticas permiten a los alumnos identificar una palabra deduciendo su significado de las palabras restantes de la oración o párrafo. Asimismo, permiten al lector asegurarse que la palabra escogida tiene sentido dentro del contexto de la oración. Su uso efectivo depende de la competencia lingüística del lector, así como de su experiencia previa. Estas claves ayudan al aprendiz a comprender el significado general de lo que está leyendo pero, alcanzan su máxima efectividad, en conjunto con otras claves.

Cuando se usan las claves semánticas los lectores predicen cual podría ser la palabra y luego confirman o rechazan su hipótesis sobre la base de si se tiene o no sentido dentro del contexto de lo que están leyendo. Por tanto, son interdependientes con las claves sintácticas. Los lectores tienden a utilizarlas conjuntamente para anticipar y luego confirmar la identificación de la palabra. Mientras más familiar sea el contenido del material de lectura para el lector, mayor será el uso que podrá hacer de estas claves.

Las claves fónicas se basan en la correspondencia grafema-fonema. Esta correspondencia son las relaciones entre las letras del alfabeto y los sonidos que ellas

representan. Para su aplicación se sugiere dar al alumno el sonido de la primera letra de la palabra, lo cual le posibilita lograr la identificación exacta de esta, siempre y cuando conozca los sonidos correspondientes a todo el alfabeto.

Lo anterior coincide con lo que sucede en la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, al inicio del ciclo escolar, en el grupo de segundo grado con 17 alumnos, de los cuales 8 son niños y 9 niñas de entre 7 y 8 años de edad, en cuanto al proceso de la lectoescritura.

Por medio de las observaciones, durante los primeros días del ciclo escolar 2016-2017, se detectó que los alumnos tenían diferentes gustos e intereses, problemas de conducta y de aislamiento, lo que hacía notar la gran diversidad existente en el grupo, también se observó, las habilidades, destrezas y actitudes de los alumnos de segundo grado dando como resultado lo siguiente:

Poco más de la mitad del grupo sabía leer y escribir, es decir, de 17 alumnos, 9 eran alfabéticos; mientras que la otra mitad, se encontraba con dificultades en cuanto a la lectoescritura. De estos 8 alumnos, 6 se encontraban en el nivel de escritura presilábico y 2 en el nivel silábico-alfabético.

Los primeros, relacionaban dibujos con grafías aproximadas de su nombre, por lo tanto, no sabían escribirlo correctamente, revolvían grafías con símbolos y números. Sin embargo se trabajó desde el principio del ciclo escolar con ejercicios de motricidad gruesa y fina; a pesar de numerosos ejercicios aún no lograban identificar las vocales o solían confundirlas.

Estos alumnos no realizaban correctamente la coordinación motriz, como seguir caminos o iluminar sin salirse; discriminación visual, como grande, chico, largo, corto, sobra, falta, diferencias, semejanzas, delgado, grueso; lateralidad y ubicación

espacial, como izquierda, derecha, arriba, abajo. La mayoría de los alumnos tenían dificultades en el pensamiento intuitivo, como las series numéricas, sólo las completaban parcialmente. Conocían los números del 1 al 10, pero no identificaban su valor posicional, solo lo aplicaban parcialmente, solían confundirlos o revolverlos con letras.

Se pudo detectar que reconocían su cuerpo, pero confundían o desconocían algunas partes que lo conforman; tenían el concepto de familia; de tiempo, como el día y la noche. Mostraban una coordinación torpe en sus movimientos, no podían pararse con un pie por mucho tiempo, les era difícil seguir trayectorias y caminos por medio de instrucciones. El mayor problema del grupo, sobre todo en los niños que se encontraban en el nivel presilábico, es el de la falta de valores, como la solidaridad, respeto y tolerancia. Mostraban serios problemas de conducta que aunados a su falta de interés y bajo rendimiento escolar, conllevaba a un aprendizaje inferior al esperado.

De la Torre (2007, p. 32) propone tres tipos de estrategias: predicción, valor comunicativo y extracción de información específica para favorecer la lectoescritura.

Las estrategias de predicción son aquellas que proyectan una idea global del contenido de los textos. Se clasifican en: de apoyo visual y contenido. Las primeras se subdividen según la forma cómo está distribuido el texto, el reconocimiento tipográfico: a) distribución del texto, se refiere a la forma en que está presentada la información: título, subtítulo, bloques, entrada, párrafo, listados y líneas. En general, a cada tipo de texto corresponde una forma de distribución, la cual permite al lector inferir el tipo de información a la que se enfrenta; b) reconocimiento tipográfico, son todos los elementos gráficos que conforman un texto y dan información sobre el mismo. Entre ellos destacan las ilustraciones, diagramas y tipografía.

Las estrategias de contenido se refieren al contenido del texto. Se subdividen en: a partir del título o subtítulo, mediante éstas, el lector se forma un mapa mental del texto a leer; de la primera línea, sirven para captar la atención del lector y las de lectura global, tienen como propósito lograr una comprensión global del contenido.

Todas las anteriores estrategias didácticas pueden desarrollarse mediante la aplicación de situación de aprendizaje, tales como: dedicar un espacio de tiempo para que el docente y los estudiantes comenten libremente lo que leyeron y recomienden los textos que más les gustaron o les aportaron, para ello el docente debe planificar visitas a la biblioteca escolar y pública y junto con sus alumnos organizar un rincón de lectura para que ellos seleccionen libremente los textos que quieren leer, sugiriendo a los estudiantes que antes de hacerlo observen las ilustraciones, lean el título y realicen anticipaciones acerca del contenido de la lectura.

La comprensión de la lectura, señalan Díaz y Hernández (2007, p. 141) es una actividad crucial para el aprendizaje escolar, pues una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos. Por tanto, el docente debe considerar los siguientes tipos de conocimientos involucrados en ella:

Las habilidades lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático. El conocimiento conceptual (esquemas) que se activa y se pone en marcha, cuando el lector se enfrenta a la información nueva incluida en un texto.

Las habilidades estratégicas, metacognitivas y autorreguladoras para introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje. El conocimiento de que los textos pueden comprender una amplia variedad de géneros y estructuras textuales. El conocimiento de que los textos tienen propósitos variados y que deben

contemplarse enmarcados dentro de actividades o prácticas sociales y comunicativas de distintos tipos.

De acuerdo con lo anterior, los principales atributos que debe poseer un buen lector son: el uso activo del conocimiento previo pertinente y la capacidad de seleccionar y usar de manera flexible estrategias de lectura (cognitivas y autorreguladoras) pertinentes, las cuales le permiten adaptarse con facilidad a una variedad de condiciones de estudio y tipos de material de lectura.

La comprensión de textos, plantean Díaz y Hernández (2007, p. 142), “es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”. Es constructiva, porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos. El lector trata de construir una representación fiel a partir de los significados sugeridos por el texto, para lo cual utiliza todos sus recursos cognitivos pertinentes, tales como esquemas, habilidades y estrategias.

La construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero esta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias, integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una representación más o menos exacta de lo que el autor quiso comunicar.

Estos alumnos mostraban poco interés por las clases, se encontraban distraídos, poco constantes en seguir las instrucciones; no trabajaban solos, tenían que recibir ayuda personalizada para poder trabajar; no sabían o no estaban acostumbrados a seguir reglas, por eso, su comportamiento era también un factor desfavorecedor en la adquisición del proceso de la lectoescritura. Otro de los factores

que afectan de alguna manera es la familia, la comunidad y el ambiente escolar, en ellas se detectan problemáticas de tipo, social, cultural, emocional y efectiva. Tal es el caso de familias disfuncionales, escolaridad básica o falta de ella en los padres de familia, violencia familiar, drogadicción, problemas de conducta y falta de valores éticos que los alumnos reflejan dentro de la escuela.

En cuanto a las dos alumnas con nivel de escritura silábico alfabético, mostraban actitudes de respeto, colaboración, disciplina (seguían correctamente las reglas del salón), buena conducta en general. Tenían disposición por aprender, trabajaban en equipo, mostraban algunos problemas de conducta, pero al presentarles reglas del salón, trataban de respetarlas. Necesitaban cierto apoyo personal, pero una vez que se les explicaba o se les apoyaba, trabajaban por sí solas. Les gustaba mucho bailar, cantar, colorear, hacer ejercicios de motricidad, dictado, pero casi no les gustaba pasar a leer (intentos de lectura silábica).

Estas alumnas contaban con el apoyo de sus madres o familiares, estaban al pendiente de sus hijas, les llevaban a la escuela y las iban a buscar, incluso les llevaban sus almuerzos. Participaban en las actividades de la escuela y mandaban el material requerido para trabajar dentro del salón, sus familias eran estables.

Considerando lo anteriormente descrito es que surge la siguiente interrogante, que motiva el desarrollo de la presente investigación.

1.2. Preguntas de Investigación

1.2.1. Pregunta general.

¿Cómo las estrategias didácticas (propuestas en el Plan Anual de Trabajo de Carrera Magisterial) pueden favorecer la lectoescritura (nivel alfabético, silábico alfabético,

silábico y presilábico) en niños con Necesidades Educativas Especiales, del segundo grado, de la Escuela Primaria Sor Juana Inés de la Cruz, de Poxilá, Yucatán?

1.2.2. Preguntas específicas.

¿Cuál es el proceso de adquisición del sistema de lectoescritura en los niños con NEE?

¿Qué elementos familiares favorecen u obstaculizan la adquisición de la lectoescritura?

¿Cuáles son las actividades previas a la adquisición de la lectoescritura que realiza el alumno, como parte de la construcción de su conocimiento?

¿Qué convencionalidades son las más usadas en la adquisición de la escritura?

¿Cuáles estrategias se utilizan en la adquisición de la lectura?

¿Qué dificultades se registran en la lectoescritura con niños que presentan NEE?

¿Las estrategias didácticas del PATCM favorecen la adquisición de la lectoescritura en los alumnos con NEE?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general.

Verificar si las estrategias didácticas favorecen la lectoescritura en niños con Necesidades Educativas Especiales, del segundo grado, de la escuela primaria Sor Juana Inés de la Cruz, de Poxilá, Yucatán.

1.3.2. Objetivos específicos.

Conocer el proceso de adquisición del sistema de lectoescritura en los niños con NEE.

Conocer los elementos familiares que favorecen u obstaculizan la adquisición de la lectoescritura.

Identificar las actividades previas a la adquisición de la lectoescritura que realiza el alumno, como parte de la construcción de su conocimiento.

Conocer las convencionalidades más usadas en la adquisición de la escritura.

Describir las estrategias utilizadas en la adquisición de la lectura.

Identificar las dificultades en la lectoescritura que presentan los niños con NEE.

Aplicar las estrategias didácticas del PATCM a los alumnos con NEE.

1.4. Importancia del Estudio

El presente trabajo pretende analizar las causas y consecuencias, así como las estrategias que se requirieron para lograr que los niños que aún se encontraban en el nivel de escritura presilábico adquirieran el sistema de lectoescritura o por lo menos que se acercaran a ella.

La edad de los alumnos es un factor decisivo en la adquisición del proceso de aprendizaje, pero depende de las circunstancias y del contexto en el que el niño se ha desarrollado armónica o defectuosamente; como menciona Piaget: “en el esquema conceptual Piagetano, hay que pasar siempre de la categoría de la acción. La acción es esencial tanto para la supervivencia biológica como para el desarrollo de la cognición” (Hernández, 1998, p. 178).

Tal es el caso de la etapa de las operaciones concretas, específicamente en la subetapa del pensamiento preoperatorio o preparatorio de las operaciones, que abarca de los 2 a los 8 años aproximadamente. Por lo que se requiere reforzar la maduración

en los alumnos que aún tienen dificultades en la adquisición del proceso del sistema de lectoescritura a través de estrategias didácticas.

Los niños elaboran sus propias hipótesis según sus posibilidades cognitivas y las oportunidades que tienen para interactuar con el objeto de conocimiento; con la aplicación de dichas estrategias, se pretende que construyan su propio proceso de aprendizaje. “El proceso de la escritura y de la lectura consiste en la elaboración que el niño realiza de una serie de hipótesis que le permiten descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura”. Gómez (1996, p. 83). Se espera que los niños se apropien del aprendizaje de la lectura, pues concibe a la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, o sea, una relación de significado.

El propósito de la presente investigación es que los niños con ayuda del profesor, utilicen estrategias para construir el significado del texto, tales como, el silabeo y el descifrado o el deletreo. Posteriormente busque un modelo conceptual, es decir, que cada alumno se oriente a la comprensión del texto y de su consecuente desarrollo lector para poder conocer las estrategias que le permiten favorecer el proceso de la lectoescritura, especialmente en los niños con NEE, creando un ambiente armónico y significativo que ayude a desarrollar sus competencias en su vida cotidiana.

Específicamente para los docentes que trabajan con grados inferiores en educación primaria, que les sea útil, como un modelo a seguir o por lo menos un instrumento de apoyo en su desempeño laboral.

De la misma manera, se presenta con un lenguaje sencillo, para que el lector comprenda a grandes rasgos el procedimiento y la dinámica de las estrategias didácticas, las pueda llevar a cabo tanto en el aula, como en espacios abiertos.

En el caso de los padres de familia, podrán contar con la posibilidad de adquirir o elaborar los materiales a utilizar. Es necesario que éstos, se concienticen de ser el principal y más cercano apoyo del trabajo docente en la adquisición del proceso de lectoescritura de sus hijos, sobre todo aquellos que presentan NEE sin discapacidad.

Otro aporte significativo es el de promover la metodología del PATCM (Plan Anual de Trabajo de Carrera Magisterial), en la que se hace énfasis en las actividades curriculares. Cabe recalcar, que aunque este programa ha desaparecido, se pretende promover la efectividad de su contenido, teniendo la posibilidad de realizarle ajustes según las necesidades del grupo a tratar y del contexto en el que se ubiquen.

Considerando que el estudio está dirigido a las variables estrategias didácticas y lectoescritura, es que se plantean investigaciones realizadas sobre la temática.

Durán (2006) realizó un estudio denominado "Estrategias didácticas para optimizar la enseñanza de la lectura en los alumnos de Educación Básica" el cual tuvo como objetivo proponer un plan de estrategias didácticas para optimizar la enseñanza de la lectura en los alumnos de la I etapa de Educación Básica dirigido a los docentes de la Unidad Educativa Luis Arrieta Acosta de Maracaibo.

La metodología utilizada fue de naturaleza descriptiva, de campo, enmarcada en la modalidad de proyecto factible. La población estuvo conformada por 12 docentes a quienes se suministró una encuesta tipo cuestionario conformada por tres alternativas de respuesta y 24 ítems, cuya validez se obtuvo por el juicio de expertos y su confiabilidad se determinó aplicando el Coeficiente Alfa de Cronbach cuyo resultado fue 0,92.

Los resultados señalan que los docentes utilizan estrategias didácticas tradicionales las cuales no cubren las expectativas de los alumnos por lo que se

concluye que los educadores se encuentran desfasados en cuanto a las nuevas tendencias o enfoques para la enseñanza de la lectura, por lo cual se propone un plan de estrategias didácticas para su optimización.

Asimismo, Gil (2006) realizó una investigación denominada "Análisis de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes para la enseñanza de la lectura" cuyo propósito fue analizar las estrategias didácticas que utilizan los docentes para la enseñanza de la lectura en la I etapa de la Unidad Educativa Andrés Eloy Blanco de Maracaibo.

El estudio fue de tipo descriptivo, analítico, con un diseño de campo. La población estuvo constituida por 18 docentes de la mencionada institución. La técnica utilizada fue la encuesta a través de un cuestionario estructurado por cuatro alternativas de respuesta y 32 ítems. Su validez se determinó a través del juicio de expertos, mientras su confiabilidad se obtuvo aplicando el cálculo del Coeficiente Alfa de Cronbach cuyo resultado fue 0,96.

Los resultados obtenidos señalaron que las estrategias didácticas utilizadas por los docentes eran de carácter tradicional concentrándose en el deletreo de palabras, por lo cual se concluye que los docentes sólo enseñaban a los alumnos a decodificar pero no a realizar una lectura comprensiva. Se recomienda propiciar talleres de actualización sobre el tema. La investigación anterior fundamenta el presente estudio por cuanto ofrece un análisis de las estrategias que utilizan los docentes para enseñar la lectura señalando la importancia de que estos cambien su esquema pedagógico para lograr que los alumnos adquieran un verdadero aprendizaje de la lectura.

En este orden de ideas, Marín (2006) realizó un estudio titulado "Estrategias didácticas y aprendizaje de la lectura" el cual tuvo como propósito determinar la

relación entre las estrategias didácticas utilizadas por los docentes y el aprendizaje de la lectura de los alumnos de la I etapa de las instituciones educativas pertenecientes a la Parroquia Escolar N° 2 de Maracaibo.

El estudio se desarrolló mediante una metodología de tipo descriptivo, correlacional, con diseño de campo, no experimental, transeccional. La población se conformó con 84 docentes. Se utilizó como técnica una encuesta con un instrumento tipo cuestionario de tres alternativas de respuesta y 34 ítems. La validación fue por juicio de expertos y la confiabilidad de 0,95 se obtuvo por el cálculo del Coeficiente Alfa de Cronbach.

Los resultados indicaron que el aprendizaje de la lectura del 84% de los alumnos de las instituciones seleccionadas era mecánico, producto de la utilización, por parte de los docentes, de estrategias didácticas clásicas las cuales sólo enseñan a decodificar pero no a comprender lo que se lee.

Se concluyó que existía una correlación alta (0,92) entre ambas variables, recomendándose el uso de estrategias constructivas, asistir a jornadas de actualización y consultar literatura especializada. La investigación anterior se relaciona con el estudio que se presenta, por cuanto señala la importancia del uso de estrategias didácticas, las cuales propicien un mejoramiento en la lectura de los alumnos, quienes aprendan no sólo a decodificar sino a comprender lo que leen.

Desde esta perspectiva, Adrián (2007) realizó una investigación titulada "Plan de actualización de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura" la cual tuvo como propósito proponer un plan de estrategias didácticas dirigido a los docentes de la I etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Campo Lara del municipio Lagunillas.

La metodología del estudio fue de tipo descriptivo, de campo, bajo la modalidad de proyecto factible. La población estuvo conformada por 12 docentes. Se aplicó una encuesta tipo cuestionario el cual fue estructurado por tres alternativas de respuesta y 18 ítems. La validez se determinó mediante el juicio de expertos y la confiabilidad se obtuvo a través del cálculo del Coeficiente Alfa de Cronbach cuyo resultado fue 0,89.

Los resultados señalaron que los docentes aplican estrategias didácticas tradicionales argumentando que eran las más conocidas y siempre daban resultado. Se concluyó que existía la necesidad de que los docentes se actualicen en cuanto a estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura. Se recomendó aplicar el plan sobre actualización de estrategias didácticas.

El estudio anterior se relaciona con la presente propuesta por cuanto señala la existencia de debilidades comunes entre los docentes sobre el uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura proponiendo para ello un plan de estrategias que permita actualizar su pedagogía en cuanto a la lectura, ofreciendo además, un conjunto de aportes teóricos útiles para sustentar el marco teórico y la propuesta.

1.5. Delimitación del Problema

La investigación se llevó a cabo en la Hacienda de Poxilá, Umán, Yucatán, en el aula del segundo grado, de la escuela primaria "Sor Juana Inés de la Cruz", turno matutino, con clave del centro de trabajo 31DPR0658K perteneciente a la zona escolar 035, durante el periodo escolar correspondiente al 2016-2017 con la participación de casi la mitad del grupo.

Estos ocho alumnos se encontraban en el nivel presilábico y silábico alfabético en su escritura; los primeros, combinaban sus grafías con dibujos, símbolos y números; no realizaban correctamente la coordinación motriz, como seguir caminos o iluminar sin salirse; la discriminación visual, como grande, chico, largo, corto, sobra, falta, diferencias, semejanzas, delgado, grueso; la lateralidad y la ubicación espacial, como izquierda, derecha, arriba, abajo.

Mostraban serios problemas de conducta, debido a la falta de valores, como la solidaridad, el respeto y la tolerancia, aunados a su falta de interés y bajo rendimiento escolar, conllevaba a un aprendizaje inferior al esperado. Estos alumnos mostraban poco interés por las clases, se encontraban distraídos, poco constantes en seguir las instrucciones; no trabajaban solos, tenían que recibir ayuda personal para poder trabajar; no estaban acostumbrados a seguir reglas, por eso, su comportamiento era también un factor desfavorecedor en la adquisición del proceso de la lectoescritura.

1.6. Supuesto

Las estrategias didácticas favorecen la lectoescritura en niños con Necesidades Educativas Especiales, del segundo grado, de la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, de Poxilá, Yucatán.

Para favorecer el proceso de la lectoescritura es importante conocer el proceso de lectoescritura; las dificultades que presentan los alumnos con NEE y un bagaje de estrategias didácticas que responden a las necesidades de los alumnos.

Existen factores que favorecen y obstaculizan el aprendizaje de la lectoescritura.

Las actividades previas que realiza el alumno determina la construcción de su conocimiento, especialmente de la lectoescritura.

El uso de las convencionalidades motiva el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Existen dificultades en la adquisición de la lectoescritura.

Capítulo 2

Marco Teórico, Conceptual, Referencial, Contextual

2.1. Estrategias Didácticas

“La letra con sangre entra”...ésta era, una de las frases más tradicionales, hace unas décadas. Pero, esto ha cambiado, y cada día se llevan a cabo estrategias educativas nuevas, encaminadas a favorecer el aprendizaje por parte del alumno.

Estas estrategias educativas, hacen referencia a operaciones mentales que facilitan y desarrollan diversos procesos de aprendizaje escolar. A través de ellas, se puede llevar a cabo la organización, procesamiento y retención de la información que se quiere potenciar para favorecer la construcción de un aprendizaje significativo.

En los años setenta y ochenta del siglo pasado, la única estrategia que se utilizaba en la escuela, era la de la memoria y la del castigo. El profesor no era consciente de que en ocasiones había alumnos a los que les era muy difícil aprender la lección solamente con la ayuda de la pizarra.

El aprendizaje es una construcción personal del sujeto y el aprendizaje verdadero debe ser significativo. Por tanto, tales principios deben considerarse como fundamentos teóricos básicos de las estrategias educativas.

El aprendizaje significativo se distingue por dos características, la primera es que su contenido puede relacionarse de un modo sustantivo, no arbitrario o al pie de la letra, con los conocimientos previos del alumno, y la segunda es que éste ha de adoptar una actitud favorable para tal tarea, dotado de significado propio a los contenidos que asimila (Marchesi, Coll y Palacios, 1997, p. 83).

Enseguida se mencionan algunos comentarios sobre Estrategia:

La estrategia es el único camino por el cual la organización genera valor.

Menos del 10% de los planes estratégicos tienen éxito.

En el 70% de los casos, el problema se debe a una mala estrategia o ejecución.

Las estrategias pueden variar pero no las herramientas para su medición.

Una estrategia es una serie de pasos o de conceptos nucleares que tienen como fin la consecución de un determinado objetivo. Puede emplearse en distintos ámbitos como un proceso basado en una serie de premisas que buscan obtener un resultado específico, sobre todo beneficioso. La estrategia, en cierto sentido, es una puesta en práctica de la inteligencia y el raciocinio.

Una estrategia es un conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr un determinado fin. Proviene del griego stratos (ejército) y agein (conductor, guía) que significa guía de los ejércitos. “Las estrategias regulan actividades de las personas, en la medida que en su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir una meta” (Solé, 1994, p. 33).

Estrategia es la determinación de los objetivos a largo plazo y la elección de las acciones, así como la asignación de los recursos necesarios para conseguirlos. Es la dialéctica de la empresa con su entorno.

La estrategia competitiva consiste en desarrollar una amplia fórmula de cómo la empresa va a competir, cuáles deben ser sus objetivos y qué políticas serán necesarias para alcanzar tales objetivos. Estas estrategias regulan actividades de las personas, en la medida que en su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir una meta.

Una de las características de las estrategias es, que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción, son como sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requiere de una contextualización para el problema que se trate, un objetivo, una supervisión y evaluación del propio comportamiento de los objetivos; a diferencia del método, la estrategia es flexible y puede realizarse modificaciones cuando se requiera (Coll, 1987, 4to. párrafo).

2.1.1. Definición de estrategias didácticas.

En la definición de una estrategia es fundamental tener clara la disposición de los alumnos al aprendizaje, su edad y sus posibilidades de orden cognitivo, responde a un procedimiento organizado, formalizado y orientado para la obtención de una meta claramente establecida. Es la planificación del proceso enseñanza aprendizaje, su aplicación en la práctica requiere del perfeccionamiento de procedimientos y técnicas elegidas o diseñadas por el docente, que conllevan a fomentar procesos de autoaprendizaje, aprendizaje interactivo y aprendizaje colaborativo.

Para los profesores es interesante conseguir de los alumnos lo máximo de ellos, sin embargo, existen muchas diferencias de calidad y cantidad de estrategias de aprendizaje para los alumnos. Influyendo, no solo las capacidades de cada alumno, sino también el entorno familiar y situación actual.

Se espera que estas técnicas de aprendizaje surjan efectos en todos por igual, pero eso es imposible, depende de muchas cosas, desde la motivación del estudiante, inteligencia y conocimientos previos. Como consecuencia, hacen que el resultado pueda diferir bastante del resultado final.

Las estrategias didácticas suponen un proceso enseñanza-aprendizaje, con ausencia o sin ausencia del docente, porque la instrucción se lleva a cabo con el uso de los medios instruccionales o las relaciones interpersonales, logrando que el alumno alcance ciertas competencias previamente definidas a partir de conductas iniciales. (Cammaroto, Martins y Palella, 2003, 7º párrafo).

El alumno elabora sus propias estrategias, a partir de instrucciones previamente establecidas con el objetivo de alcanzar un aprendizaje significativo. “Las estrategias instruccionales como un conjunto de procedimientos que un alumno adquiere y emplea de forma intencional con el objetivo de aprender significativamente a solucionar problemas atendiendo a las demandas académicas”. (Díaz, 2002, p. 15).

Este tipo de estrategias, debe enfocarse en el rompimiento de la enseñanza tradicional, dando lugar al proceso enseñanza-aprendizaje que logre la conformación de un alumno autónomo, crítico, capaz de transformar su realidad, es decir la gestación a través de la educación de un ser dinámico.

“El concepto de estrategias didácticas se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de Enseñanza _ Aprendizaje.” (Velazco y Mosquera, 2010, 6to párrafo).

Las estrategias didácticas contemplan las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Las estrategias de aprendizaje, consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas académicos. Las estrategias de enseñanza son aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información.

La palabra estrategia implica un proceso mediante el cual se elige, coordina y aplica una serie de actividades. Es decir, que no es algo que se aplique aleatoriamente.

A la hora plantear una estrategia hay que tener en cuenta que: el alumno o alumna debe ser el centro de la estrategia; se ha de llevar a cabo un sistema de

influencias educativas para el desarrollo de la personalidad; es necesario un proceso de tratamiento de los aspectos psicológicos y sociológicos para el desarrollo de la personalidad que provoquen su transformación; también es necesario tener muy en cuenta una planificación del trabajo a realizar.

De nada sirven muchas estrategias si el alumno no siente motivación por lo que está haciendo. Los factores pueden deberse a la familia, también a la conexión entre profesor y alumno. El tipo de los mensajes que da el profesor y la forma de cómo los da, harán que el alumno se sienta motivado, sea por interés o por sentirse identificado.

El alumno es un sujeto activo del aprendizaje; si el aprendizaje es significativo, existe una actitud favorable por parte de él, lo que significa que existe motivación.

La motivación es un constructo hipotético, se infiere a partir de las manifestaciones de conducta, que puede ser acertada o equivocada. “La motivación es uno de los factores, junto con la inteligencia y el aprendizaje previo, que determinan si los estudiantes lograrán los resultados académicos esperados. En este sentido, la motivación es un medio, con relación a otros objetivos” (Romero, 2009, p. 3).

Cada alumno difiere en su sensibilidad, preocupación, percepción y se verá motivado en la medida en que sienta comprometida su personalidad, que la información que se le presente signifique algo para él. Ninguna estrategia que se aplique, puede ser de gran utilidad sin que el alumno a quien se dirige, esté motivado por aprender y dispuesto a realizar la actividad.

Es sustancial, plantear estrategias didácticas que contemplen los objetivos de enseñanza-aprendizaje a partir de los diversos métodos, los cuales deben dirigirse a las necesidades particulares de cada asignatura, por lo tanto los docentes deben

conocer y emplear una variedad de actividades que le permitan concretar dichos procesos apoyados a los diversos recursos web que ofrece la Educación a distancia.

“Ante todos estos inconvenientes, hoy día disponemos de una herramienta maravillosa, con la que no contábamos en la antigüedad, como son las Tecnologías de la información y la comunicación. Internet se ha convertido en un instrumento capaz de motivar a cualquier alumno, y alumna, ya que posee una gran capacidad visual...sobre todo, para aquellos alumnos que no cuenten con una gran motivación” (Romero, 2009, p. 4).

He ahí, la importancia de los docentes, en la capacidad de utilizar la estrategia adecuada para motivar en la clase. Si además, se promueve la cooperación, la meta es doble, ya que se motiva que logren algo útil, promuevan la interacción, mantengan un compromiso permanente sobre el aprendizaje y promuevan una mejor búsqueda de información.

2.1.2. Estrategias didácticas según el PATCM (Plan Anual de Trabajo de Carrera Magisterial).

Las actividades cocurriculares son un conjunto de acciones extraordinarias que deberán realizar los participantes en el programa, que no están incluidas en la planeación diaria; es uno de los factores que integran el sistema de evaluación de carrera magisterial. Pretende fortalecer el logro académico de los alumnos, una comunidad segura, sana y de convivencia respetuosa, que brinde las condiciones propicias para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

El presente instructivo ofrece las orientaciones necesarias para la evaluación de este Factor. Los docentes deberán elaborar y desarrollar el Plan Anual de Trabajo de Carrera Magisterial (PATCM), durante el ciclo escolar en horas fuera de la jornada laboral, las cuales serán proporcionales a la(s) plaza(s) con que participa(n). Es indispensable la recopilación de evidencias que testimonien las actividades realizadas (SEP, 2011, p. 1).

El objetivo del PATCM es proporcionar las normas y el procedimiento para evaluar el factor actividades cocurriculares. Estas son las siguientes: Las actividades

cocurriculares que realiza el docente en su centro de trabajo, representan reconocimiento al tiempo que dedica adicionalmente a su quehacer profesional cotidiano; realiza también la evaluación de acuerdo a lo establecido en estas normas y al procedimiento para la evaluación de las actividades cocurriculares; debe estar presente la responsabilidad de asegurar la transparencia, honestidad y veracidad del proceso de evaluación; este factor considera varios temas, sin embargo el tema que se trabaja en la presente investigación es “Fortalecimiento del aprendizaje”.

“El participante en el Programa deberá desarrollar uno o más temas mediante el PATCM” SEP (2011, p. 2), las actividades sugeridas para desarrollar los PATCM, deben seleccionarse de acuerdo con la vertiente en que participe. En este proyecto, se trabaja la primera vertiente (docente frente a grupo) con el tema: “Estrategias de aprendizaje específicas para cada asignatura”. Estas actividades se realizan a elección del participante; puede ser, en el centro de trabajo, fuera de él, en contraturno, los fines de semana o en el periodo de receso de clases.

El PATCM es flexible, se puede combinar los temas elegidos y trabajarlos con diferentes estrategias, no es necesario desarrollar uno durante todo el ciclo escolar; se puede asignar un periodo para su tratamiento y abordar otros temas. En los quince días naturales posteriores a la publicación de la convocatoria, el docente debe integrar su PATCM registrarlo ante el Consejo Técnico Escolar (CTE) o equivalente; cada bimestre se presenta ante la instancia evaluadora los avances del PATCM.

Los temas incluidos en el PATCM del docente frente a grupo, director, inspector, supervisor, jefe de enseñanza, jefe de sector y los participantes en ATP deben estar articulados en torno a los objetivos propuestos en la primera vertiente. Los 20 puntos asignados, se integran de la manera siguiente: 10 puntos corresponden al desarrollo,

en tiempo y forma, de todas las actividades programadas y 10 en función de las horas de servicio que realiza el docente fuera del horario de trabajo. Para obtener los 20 puntos, es necesario que realice todas las acciones previstas en cada uno de los temas incluidos en su PATCM.

El libro de registro y asistencia escolar incluye un apartado sobre las actividades cocurriculares para llevar seguimiento del desarrollo del PATCM, así como de las horas laboradas extra jornada.

Los docentes tendrán que elaborar su PATCM, desarrollarlo en el ciclo escolar correspondiente, hacer los reportes parciales, reunir sus testimonios y evidencias. El PATCM se ajustará a la siguiente estructura: diagnóstico; registro del o los temas a desarrollar; objetivo; programación con cortes bimestrales; implementación; seguimiento y evaluación (SEP, 2011, p. 7).

En la asignación de puntajes se debe considerar la elaboración del PATCM, su cumplimiento y las horas desempeñadas fuera de la jornada laboral; se otorgan hasta 10 puntos: 2 por la elaboración del PATCM y 8, como máximo, por el porcentaje de cumplimiento del PATCM. Los otros 10 puntos corresponden a las horas de servicio realizadas fuera de la jornada de trabajo.

Es responsabilidad del evaluado revisar la veracidad de los datos personales asentados en la cedula de evaluación, en caso necesario, solicitar al presidente del CTE y al representante sindical, que realice las rectificaciones que procedan.

2.2. Lectoescritura

El lenguaje es la herramienta que utilizan los individuos para comunicarse entre sí. Constituye uno de los instrumentos más importantes para que el niño conozca el mundo que le rodea y pueda establecer las primeras relaciones afectivas. Por todo

esto, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura significa uno de los aprendizajes más importantes que deben iniciarse en la educación infantil.

Las instituciones escolares tienen como objetivo principal, alfabetizar a sus alumnos, este proceso comienza con la enseñanza de la escritura y la lectura desde los primeros años de vida, de esta manera es que la adquisición y desarrollo del lenguaje es una finalidad de la educación infantil. La meta de la enseñanza de la lectoescritura en las aulas es desarrollar las competencias básicas de la comunicación en los alumnos.

Los especialistas en la didáctica de la lectoescritura prefieren hablar sobre procesos de aprendizaje más que sobre métodos de enseñanza. Es decir, que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura es más efectivo cuando se es capaz de insertar al niño en un ambiente rico en estímulos significativos que impliquen actividades tanto de escritura como de lectura y que tiendan a desarrollar el lenguaje oral del niño.

El aprendizaje y la lectura van íntimamente ligados. Algunos niños empiezan a escribir antes de iniciarse en la lectura. Una vez que el niño comprende que cada letra tiene un sonido y que para escribir algo “se pone” en el papel las palabras (sonidos) que se está pensando o diciendo, comienza a ejecutar los primeros bocetos de escritura (aunque no corresponda a la escritura convencional).

El aprendizaje y comprensión del código ortográfico ayuda al niño a iniciarse en la lectura, a decodificar, aunque no comprenda lo que lee. La comprensión y la rapidez lectora llegan de una práctica regular y sistemática, una vez que se ha iniciado el proceso de decodificación. La base de la lectura y la escritura es el lenguaje hablado.

Los niños que tienen mayor facilidad para comunicarse, mayor riqueza de vocabulario y fluidez, son los primeros que empiezan a leer.

El aprendizaje de la lectura y la escritura, requiere de ciertas destrezas que involucran los procesos perceptivos, tanto en percepción visual como en percepción auditiva; también se requieren de destrezas motrices en el uso de manos y dedos para lograr ejecutar labores de escritura, esto implica a la vez una regulación tónico postural general que le permita al niño manejar la estructuración espacio-temporal para codificar y decodificar las letras. “Tanto la percepción visual como la auditiva, entonces, son factores que inciden en el rendimiento escolar y las actividades de aprestamiento le ayudan al niño(a) a desarrollarlas al máximo” (González, 1981, p. 43).

Muchas de las dificultades lectoras que presentan estudiantes con NEE, se derivan de dificultades en los procesos de orientación espacial como resultado de una falla en establecer la dominancia lateral, haciendo que el lector perciba visualmente en forma distorsionada y confunda perceptualmente algunos fonemas-grafemas; asociadas con la memoria visual y la orientación espacial.

Se ha comprobado que en las habilidades fonológicas es donde se producen las mayores dificultades, estas habilidades requieren de información perceptiva de los sonidos y signos, discriminación y segmentación acústica en el contexto fonemático de la palabra, la categorización fonética y secuenciación, categorización de la palabra como conjunto sonoro, debido a la tendencia a percibir sonidos similares en el contexto de la agrupación fonemática.

Es frecuente que aparezcan disfunciones de la percepción en los primeros años escolares y su eficiencia es muy importante para el éxito del aprendizaje inicial.

2.2.1. Enfoques actuales en la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados de educación primaria.

Tres de los enfoques más conocidos y trabajados en este campo de la enseñanza de la lectura y escritura, son la enseñanza directa, el lenguaje integral y el constructivismo, los cuales se describen a continuación:

El primero es el enfoque llamado enseñanza directa; se ha derivado de una serie de investigaciones conocido como "conciencia fonológica" Sus defensores suponen que nuestro sistema alfabético de escritura es una transcripción de sonidos y, por tanto, consideran que lo más importante que un niño debe aprender es identificar esos sonidos y asociar cada uno con la letra correspondiente. Para que esta identificación sea eficaz, es necesario que el niño desarrolle tales habilidades.

En este enfoque se afirma que el aprendizaje de la lectura y de la escritura es totalmente antinatural, porque la habilidad de segmentar el lenguaje en sonidos (fonemas) es lo esencial, y hacerlo no es parte de ninguna situación comunicativa real; es necesaria una enseñanza directa centrada en la correspondencia letra-grafia.

El segundo es, el enfoque del lenguaje integral, señala que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje "natural". Cualquier niño aprende a hablar sin que se le enseñe explícitamente a hacerlo, porque está rodeado de personas que usan su lengua para comunicarse. Esto implica que el niño debe estar inmerso en un medio en el cual la lengua escrita se use con propósitos reales. Los defensores del lenguaje integral hacen énfasis en lo siguiente:

1. Desde el inicio de su aprendizaje deben proporcionarle a los niños textos reales: cuentos, periódicos, propagandas y cartas. Leer equivale a buscar significado, éste se encuentra en los textos reales.

2. Debe evitarse la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas, ya que éstas se encuentran descontextualizadas y tienen poco sentido.

3. La comprensión de la lectura es una transacción entre el texto y el lector.

4. El planteamiento también afirma que los niños son dueños de su propio aprendizaje. El maestro es un guía, y debe compartir con sus alumnos la responsabilidad de proponer actividades y hacer correcciones.

5. Es importante inculcar la idea de cooperación, con la intención de que los niños se ayuden unos a otros para apropiarse del conocimiento. El aprendizaje es visto como una actividad social.

El tercero es, el enfoque constructivista, este, propone que el mejor tipo de intervención es cuando el docente propone situaciones de interés para los niños en donde exista un problema a resolver o por lo menos, que representen un reto, al mismo tiempo invita a los niños a buscar formas de resolver dicho reto. Se trabaja siempre, desde el inicio de la alfabetización, con distintos tipos de unidades escritas: como palabras, oraciones, textos completos, entre otros.

Tiene dos objetivos ligados, aunque pueden diferenciarse: por un lado, se trata de que los niños adquieran el código alfabético. Es decir, que aprendan que, en nuestra lengua, casi siempre una letra representa un sonido. Existe un proceso de aprendizaje que lleva a los niños a poder observar y entender; se trata de comenzar con lo que el niño sabe, para presentarle tareas y retos que lo lleven a construir el sistema de escritura alfabético. El otro objetivo es poder mostrar a los niños lo que es una cultura "letrada". Es decir, realizar actividades con diferentes tipos de textos para que puedan descubrir las diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito. Ambos objetivos pueden complementarse en una sola sesión de clase.

Entre saber y no saber hay muchos pasos intermedios. En cualquier salón de clases, habrá niños con niveles de conocimiento distintos; en vez de negar este hecho, es necesario aceptarlo y usarlo positivamente, uno de los factores que favorecen la construcción de conocimientos es el conflicto cognoscitivo. Es decir, los alumnos tratan de escribir o leer de ciertas maneras y entran en contradicción ya sea con otras ideas que ellos mismos tienen o con la información que el maestro u otros niños les dan. Propone hacer un uso cotidiano de actividades en grupos pequeños, que puedan compartir dudas e información, contrastar la forma de escribir o leer, ver las diferencias y tratar de encontrar una solución es la manera de avanzar.

El profesor juega un papel crucial: idear las actividades, dar información cuando sea necesario para la resolución de la tarea, hacer señalamientos y preguntas clave en el transcurso de la actividad, los errores son parte necesaria del proceso. Pero ambos comparten la noción de que leer no es decodificar, sino buscar significado.

2.2.2. Teóricos del aprendizaje de la lectoescritura.

A continuación se destacan tres autores constructivistas: Jean Piaget, Lev Vigotsky y Jerome Bruner que contribuyen con sus teorías a favorecer la lectoescritura.

Jean Piaget.

Piaget sustenta que la inteligencia es la forma más desarrollada de adaptación al medio, donde el niño hace representaciones mentales de sus experiencias, las organiza y las integra, a ellas les llamó esquemas, modelos mentales del pensamiento o estadios. Hay tres esquemas fundamentales:

1. Esquemas sensoriomotores: Son patrones organizados de pensamiento que se originan en la interacción directa del niño con su entorno y con la manipulación de los objetos que hay en él.
2. Esquemas simbólicos: Con el desarrollo de este tipo de esquemas, el niño comienza a adquirir una representación simbólica de las relaciones sensoriomotrices anteriores, puede pensar acerca de los objetos del mundo sin tener que interactuar directamente con ellos.
3. Esquemas operacionales: Estas actividades mentales se refieren a la manipulación de las representaciones simbólicas de los objetos. Los

esquemas operacionales incluyen la capacidad de pensar de manera abstracta y de solucionar los problemas a nivel mental (Pani, 2007, p. 101).

Los tres esquemas se inician con interacciones concretas con el mundo y avanzan hasta convertirse en procesos de pensamiento más simbólicos y abstractos.

En las teorías de Piaget se destaca el lenguaje y se asume como un aspecto que integra la estructura de la mente humana. El lenguaje es un instrumento de la capacidad cognoscitiva y afectiva del individuo, indica que el conocimiento lingüístico que el niño posee depende de su conocimiento del mundo. Su estudio y sus teorías se basan en las funciones que tendría el lenguaje en el niño (UPN, 2007, p. 31).

En la presente investigación enfocada a la lectoescritura, es necesario involucrar la teoría de Piaget sobre el lenguaje, como parte importante del aprendizaje en la asimilación y acomodación en el cual el alumno es partícipe. La asimilación es un organismo que enfrenta un estímulo del entorno dentro del grupo social incorporando los objetos en los esquemas de comportamiento y la acomodación implica la modificación en respuesta a las acciones demandadas. “Es un proceso en el cual el sujeto se ajusta a las condiciones externas, no solo sometiéndose al medio sino también al poder coordinar los diversos esquemas de la asimilación” (Piaget, 1966).

Mediante la asimilación y la acomodación se va restaurando cognitivamente el aprendizaje de la lectoescritura a lo largo del desarrollo que conlleva equilibrio que se denota de la adquisición del aprendizaje.

Lev Semionovich Vigotsky.

Vigotsky y su teoría de ZDP (Zona de Desarrollo Próximo), sustenta que es un nivel en el que un niño comprende y realiza, aunque no por completo una actividad por su cuenta. Los niños reciben información para aumentar su comprensión o dominio sobre su nueva tarea en comparación cuando la información queda fuera de la ZDP y estos no se dominan.

El pensamiento y el lenguaje se entrecruzan para conformar una nueva forma de comportamiento: el pensamiento verbal y el lenguaje racional. Sostiene Vigotsky “El pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta pero está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra” (Moll, 1993, p. 192).

La evaluación es un indicador del progreso de la enseñanza y el aprendizaje, que nos permite conocer el lugar en que se encuentra el alumno y la manera en que está adelantando sus conocimientos, importancia fundamental para la enseñanza eficaz del maestro y el aprendizaje del alumno.

Jerome Bruner.

Es un psicólogo constructivista por que se enfoca en la aparición del lenguaje y del pensamiento a partir de la construcción, entre el niño y el adulto; “su teoría del aprendizaje y de la enseñanza está orientada al aprendizaje por descubrimiento” (Bruner, 1966, p. 53).

El aprendizaje se presenta en una situación ambiental que desafíe la inteligencia del aprendizaje impulsándolo a resolver problemas y a lograr transferencia de lo aprendido, postulando a que el aprendizaje tenga un proceso activo de la información y que cada persona lo realiza a su manera de forma organizada.

Bruner refiere tres modelos de aprendizaje: enactivo, icónico y simbólico. Este proyecto se basa en el modelo enactivo de aprendizaje por el cual aprende haciendo cosas, actuando, imitando y manipulando objetos (material didáctico).

Se retoma el modelo simbólico, en el cual hace uso de la palabra escrita y hablada. El lenguaje es el principal símbolo que se utiliza en los procesos de

aprendizaje, aumenta la eficacia con que se adquieren y almacena los conocimientos con que se comunican las ideas.

El aprendizaje por descubrimiento debe ser reconstruido por el alumno antes de ser aprendido significativamente en su estructura cognitiva. El alumno debe de reordenar la información, integrarla con su estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada para que se produzca el aprendizaje esperado.

La teoría del aprendizaje por descubrimiento tiene diversas formas de alcanzar los propósitos, ya sea, a través de técnicas o procedimientos. Hay dos tipos de descubrimiento, el inductivo en donde el alumno implica una colección y reordenamiento de datos para llegar a una categoría; y el deductivo que implica la combinación de ideas generales con el fin de llegar a enunciados específicos.

El pensamiento transductivo puede llevar a la sobregeneralización o al pensamiento estereotipado, y así mucha gente sugiere que es un pensamiento no lógico. Sin embargo, el mismo proceso puede llevar a percepciones divergentes o imaginativas del mundo, y por eso mucha gente caracteriza al pensamiento transductivo como altamente creativo (Pani, 2007, p. 101).

Enseguida se mencionan a los autores de la lectoescritura sustentando sus teorías, que promueven al desarrollo de la competencia comunicativa.

Delia Lerner

Investigadora y docente, que sustenta con firme convicción que es posible hacer de la escuela una institución que forme usuarios de la cultura escrita y de convencimiento de que se podrá lograr a partir de la traducción más o menos de los descubrimientos en el campo de la lingüística.

Lectura y escritura son palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial de la escolaridad obligatoria. "Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la

alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus ex-alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores” (Lerner, 2001, p. 28).

La presente investigación está enfocada a desarrollar situaciones didácticas para que el alumno pueda autocorregir y autoevaluar su propio aprendizaje en el proceso de la lectoescritura. Dado que en general el hecho de evaluar en ocasiones resulta exclusivo del docente, los alumnos tienen muy pocas oportunidades de autocontrolar lo que comprenden al leer y de autocorregir sus escritos. Aprender a hacerlo y conquistar autonomía como lectores y escritores resulta muy difícil.

Lo posible es hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores, lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena -- a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social, (no escolar) de estas prácticas (Lerner, 2001, p. 115).

Ferreiro y Teberosky

A raíz de intentar entender uno de los problemas educativos más serios de América Latina: el analfabetismo, la repetición y la deserción escolar, Ana Teberosky y Emilia Ferreiro, conceden mediante reconocimiento una asignatura escolar decisiva: la lectura y la escritura.

La perspectiva es realizar un desarrollo favorable de la lectura y la escritura en conjunto para que el niño logre ser hábil y competente, por esto las autoras, hacen una investigación exhaustiva de la lectoescritura teniendo conocimientos infantiles que se empieza a detectar y que permanecen ocultos tras la aparente ignorancia de los niños.

Ferreiro y Teberosky mencionan, qué y cómo se puede enseñar al alumno con interrogantes que ni ellos mismos se pueden plantear, por esto, se evalúa críticamente las situaciones didácticas. El saber didáctico se construye para

resolver problemas propios de la comunicación y del conocimiento, resultando del estudio sistemático de las interacciones entre el maestro, los alumnos y el objeto de enseñanza de cada contenido específico (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 53).

Carlos Lomas

Autor en el área de la lengua y la literatura, que desarrolló las teorías gramaticales en los aspectos del sistema de la lengua como los fonológicos y los morfológicos. Según Lomas (1994, p. 78) “el desarrollo de la lectura y escritura, tiene un sentido útil para los niños ya que será la base primordial de toda la vida escolar”. En la didáctica de la lengua es necesario analizar las finalidades sociales vigentes, tanto a nivel de discurso oficial como de las prácticas verbales de la clase y adaptar a este análisis los trabajos de renovación de los programas y de los métodos de enseñanza.

Para que un niño aprenda a hablar tiene que estar inmerso en el lenguaje, tiene que oír a gente comunicarse y recibir ejemplos múltiples y variados. Del mismo modo, para aprender a leer y escribir, se le tiene que leer con regularidad. El profesor u otros adultos de su entorno tienen que servirle como modelos; de ellos aprenderá por repetición, los comportamientos para adquirir el proceso de lectura.

El lenguaje es el principal instrumento para poder realizar una comunicación efectiva. El incorporar el lenguaje es aprender un mundo lleno de significados, en el que el niño debe contar con madurez para la lectoescritura, su capacidad depende de la interacción entre lo biológico, psicológico y ambiental, basado en un ambiente de armonía y adecuadas a sus necesidades de aprendizaje, el tipo y calidad de educación que están relacionadas con los métodos de enseñanza.

El término madurez para cualquier tipo de aprendizaje hace referencia al momento en que el individuo está en condiciones de aprender con facilidad y sin tensiones emocionales. El aprendizaje lectoescritor es un proceso continuo de desarrollo, y la “madurez” sería un concepto válido para las fases de este proceso.

La madurez lectoescritora es un proceso continuo en el que intervienen distintos factores interrelacionados, definido como el momento del desarrollo del individuo; desde la asociación entre una imagen sonora y su correspondiente imagen visual (sonido y forma de la letra). Niño o adulto, que aprende a leer y escribir fácilmente con éxito, depende de la maduración, de un aprendizaje o por ambos.

La madurez es un estado de completa y estabilizada diferenciación e integración somática, psíquica y mental. Es el resultado o producto de la interacción entre los factores heredados genéticamente y los factores madurativos, como las experiencias y aprendizajes.

2.2.3. Etapas de la lectoescritura.

El aprendizaje de la lectoescritura incluye tres etapas: emergente, inicial y de desarrollo. Desde muy temprano, se inicia con el lenguaje oral y va creciendo conforme los niños son expuestos a diferentes experiencias de lectoescritura en contextos escolares y no escolares. La lectura se adquiere mediante el dominio de los sonidos, letras y vocabulario, para lograr fluidez y comprensión lectora. Luego se avanza a la lectura silenciosa, se incrementa el vocabulario y se fortalece la comprensión.

Para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura es importante que los adultos les lean a los niños desde los primeros años de vida, y les den la oportunidad de jugar con materiales escritos y hacer trazos con diferentes materiales y superficies. Luego, es importante implementar metodologías y estrategias específicas para cada etapa del proceso, para lograr que todos se

conviertan en lectores y escritores independientes; además que utilicen la lectura para aprender y recrearse (USAID, 2013, p. 17).

A continuación se explicarán brevemente cada una de las etapas:

1. Lectoescritura emergente: se refiere al proceso inicial o preparatorio para la adquisición de la lectoescritura. Se llama así porque es cuando emergen o surgen la lectura y la escritura. Esta se inicia al nacer y en ella se pueden lograr aprendizajes que preceden y desarrollan la lectoescritura.

En esta etapa se busca que los niños desarrollen su lenguaje oral, amplíen su vocabulario, se familiaricen con materiales impresos, conozcan las convenciones de la escritura (lectura de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), comprendan que las palabras sirven para nombrar objetos, que los sonidos se relacionan con las letras impresas, que las historias tienen un inicio y un final, usen estrategias para entender, recordar, así como comunicar lo que se lee, que desarrollen destrezas visuales, auditivas y motrices necesarias para la lectoescritura.

La lectura emergente es importante, forma las bases para el aprendizaje futuro del código escrito, que es uno de los elementos primordiales para el éxito escolar y en diferentes ámbitos de la vida. Por lo tanto, se puede establecer que no hay un momento específico para aprender a leer y a escribir, sino que es un proceso que va construyéndose en la medida en que cada niño o niña logra el desarrollo cognitivo necesario. Sin embargo, en la escuela se recomienda que los niños deben aprender a leer en primero de primaria y afianzar el aprendizaje durante segundo y tercero.

2. Aprendizaje de la lectoescritura inicial: se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Para aprender a leer, el maestro debe enseñar la lectoescritura directamente y brinde a los estudiantes la oportunidad de leer a diario.

Al enseñar a leer y a escribir, es importante desarrollar los siguientes aspectos: conciencia fonológica, conocimiento del principio alfabético, fluidez, vocabulario, manejo de estrategias de comprensión del texto y la escritura.

3. Desarrollo de habilidades de lectoescritura: es la etapa posterior al aprendizaje de la lectoescritura y se da cuando ya se han alcanzado las destrezas de la lectoescritura inicial. Durante esta etapa, es necesario que el docente aplique estrategias que permitan que el estudiante siga desarrollando la lectura, especialmente ampliando el vocabulario, la comprensión de lectura, perfeccionando la fluidez e incrementando la velocidad lectora. Se desarrolla la lectura y la escritura para aprender sobre otras áreas, en general.

Las habilidades de lectura que el docente debe desarrollar en los estudiantes son: ampliación del vocabulario; aplicación consciente de estrategias de comprensión lectora; generación de hipótesis a partir de sus conocimientos previos y verificación durante la lectura; análisis y evaluación de lo que ha leído, y uso de la lectura para aprender; utilización de la lectura para recrearse mediante el disfrute de narraciones, poemas y otro tipo de texto; lectura en voz alta y con fluidez de textos variados; lectura silenciosa con velocidad y comprensión apropiada a su nivel escolar.

En cuanto a la producción escrita, las habilidades que se deben desarrollar en los estudiantes incluyen: fluidez en la producción del lenguaje escrito; fluidez en la generación de ideas; uso de las convenciones de la escritura (gramática y ortografía); habilidad para tomar en cuenta al lector; apreciación y discriminación literaria (diferenciar entre tipos de texto y uso del pensamiento reflexivo para producir sus textos).

4. La meta: lectores y escritores independientes o autónomos: La lectura recreativa es voluntaria o independiente, elegida por el lector y leída durante una cantidad de tiempo y ritmo personal. Un lector independiente es capaz de elegir libremente qué leer, según sus intereses y un escritor independiente, escoge voluntariamente sus temas de escritura y busca oportunidades para dar a conocer sus escritos.

El desafío de los maestros en nuestro sistema es contribuir a que los alumnos sean lectores y escritores autónomos, capaces de emocionarse por la belleza de un libro o de tener un criterio frente al contenido del material que leen, así como de disfrutar al comunicarse por escrito, usando los recursos de que disponen. (USAID, 2013, p. 20).

La lectoescritura es un medio de comunicación necesario para aprender no sólo las destrezas sino también el papel que desempeña en la interacción social del individuo; según Woods (1995, p. 141) “el conocimiento de la relación social-interactiva con el texto escrito como la interacción de la conciencia de la lectoescritura”, en este sentido, el individuo interactúa con el texto, toma conciencia de él al interpretarlo haciendo uso de estas dos actividades en su vida cotidiana.

Se sugiere 3 etapas en la lectoescritura: la conceptualización de la lectoescritura como herramienta; la adquisición de la lectoescritura (aprendizaje de habilidades) y la aplicación práctica de las actividades para el que aprende de manera significativa. Cada una de estas etapas depende de la anterior, es decir, el niño necesita de actividades estimulantes y significativas para que logre desarrollar sus habilidades.

2.2.4. Proceso de adquisición de la lengua escrita.

Los niños se inician en el proceso de adquisición de la escritura mediante el dibujo infantil, como primer trazo significativo. Los dibujos, además de representar algo sobre

el objeto, expresan un mensaje del niño que lo realiza. Desde pequeños descubren que hay diferencia entre lo que dibujan y lo que escriben. Conforme avanza en el aprendizaje de la escritura, separan estos procesos en actos independientes.

Ferreiro y Teberosky (1979) y Gómez (1996), investigaron la manera como los niños iban desarrollando sus conocimientos de la lengua escrita e indican que normalmente se siguen diversas etapas en la comprensión de las formas alfabéticas de la escritura. Estas etapas se conocen como niveles de conceptualización en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Nivel presilábico: En esta etapa los niños identifican que los dibujos y las letras representan algún objeto y tienen la idea de que no es lo mismo dibujar que escribir. En SEP (2014) p. 48 “estas representaciones pueden ser dibujos, garabatos, números e incluso letras convencionales”. Distinguen el dibujo de la escritura, aunque a veces piensen que si se escribe y no hay dibujo, “el texto” no revelará mucho. En esta etapa no hay una correspondencia entre lo que se grafica y los sonidos convencionales de la lengua, ni hay control de las letras, por eso, quien escribe, es la única capaz de saber qué dice su texto. En este nivel se destacan cuatro categorías:

1. Representaciones gráficas primitivas: Los signos gráficos tienen significado para el niño, siempre y cuando estén acompañados de un dibujo. Otros consideran que los signos gráficos que acompañan a un dibujo, o que se encuentran impresos en un portador de textos, dicen “los nombres de los objetos”, o bien “las letras dicen lo que las cosas son”; estas concepciones se denomina hipótesis del nombre.

2. Escrituras unigráficas y sin control de cantidad: Cuando el niño considera a la escritura como un objeto válido para ser representada, reflexiona y prueba diferentes hipótesis para tratar de comprender las características de este medio de comunicación.

Sin embargo, aun cuando haya aceptado a la escritura como un objetivo válido para representar cosas diferentes a sí misma y ya no considere indispensable la presencia de un dibujo, a cada nombre le hace corresponder una grafía, puede ser la misma o no para cada nombre.

Cuando el niño llega a concebir que la escritura que corresponde al nombre de un objeto o de una persona se compone de más de una grafía, aparece la organización espacial lineal, pero esta variedad de grafías carece de control de cantidad; puesto que no hay más límite que el de las condiciones materiales, como las hojas o el renglón para controlar la cantidad de sus grafías; como si la finalidad de sus producciones gráficas fuera abarcar espacios. Al empezar a escribir varios signos, se observa que algunos niños repiten un signo indefinidamente, otros utilizan dos signos en forma alternada o bien, utilizan varios signos y los repiten para cualquier palabra.

3. Escrituras fijas: Se caracteriza porque existe un control en cantidad de grafías para representar el nombre de algo o de alguien; esta exigencia se muestra en la producción del niño y luego en los textos producidos por otros. La hipótesis del niño es que con menos de tres letras las escrituras no tienen significado; también es posible leer nombres distintos en escrituras iguales.

4. Escrituras diferenciadas: El niño trata de expresar las diferencias de significado mediante diferencias objetivas en la escritura; la variación en la escritura se relaciona con el repertorio de grafías que un niño posee. Cuando el repertorio es bastante amplio, el niño puede utilizar letras diferentes, todas o algunas, para palabras diferentes, pero cuando el repertorio es reducido, tiende a cambiar el orden de las letras para diferenciar una escritura de otra. En cuanto a la lectura, suele prolongar las vocales. Los tipos de escrituras diferenciadas son:

a) Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable: las grafías que representan aparecen siempre en el mismo orden pero las escrituras tienen diferente cantidad de grafías, es la presencia o ausencia de algunos lugares lo que hace la diferencia.

b) Cantidad constante con repertorio fijo parcial: existe poca diferenciación en la cantidad fija; hay algunas grafías que sirven para diferenciar y una o más que aparecen siempre en el mismo lugar y orden, pueden ser al inicio, al final, o incluso en medio, mientras que las otras grafías varían.

c) Cantidad variable con repertorio fijo parcial: aparecen constantemente algunas grafías en el mismo orden y lugar, de forma diferente o en un orden diferente de una escritura a otra; pero la cantidad de grafías no es siempre la misma.

d) Cantidad constante con repertorio variable: la cantidad de grafías es constante para las escrituras pero se cambian las letras o el orden de ellas al pasar de una escritura a otra.

e) Cantidad variable y repertorio variable: estas escrituras varían tanto la cantidad y el repertorio para diferenciar una escritura de otras; las variaciones en la cantidad de grafías tiene que ver con el tamaño de lo que se representa. Es la máxima diferenciación controlada que permite el nivel presilábico.

f) Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial: Son escritura silábicas porque la construcción total no está determinada por un intento de correspondencia sonora; pero, generalmente la letra que inicia cada escritura no es fija ni aleatoria, es una de las letras que corresponden al valor sonoro de la primera sílaba de la palabra, por eso pre-anuncian el nivel silábico. Por lo demás, la cantidad suele ser variable, tanto como el repertorio.

Hacia el final de esta etapa, ya empiezan a identificar que para escribir algo necesitan varios caracteres; se inician en la definición de algunos conocimientos acerca de la linealidad y de la dirección de la escritura convencional; existe mayor definición de los rasgos y predomina el interés de escribir con letra mayúscula.

Nivel presilábico-silábico: en este nivel, el niño emplea un rasgo gráfico para cada sílaba y aumenta las letras que incorpora a su escrito. Generalmente el tamaño de las palabras es proporcional al tamaño del objeto. Es decir, si anotan el nombre de algo grande, escribirán muchas letras; si el objeto que se trata de representar con la escritura es pequeño, graficarán pocos elementos.

Nivel silábico: el niño considera que a cada rasgo gráfico le corresponde un valor sonoro de sílaba. Los elementos gráficos que utiliza pueden parecerse o no a los trazos de las letras que trata de representar.

El niño se enfrenta a un conflicto cuando trata de escribir un nombre, colocando ahora varias grafías, pues debe hacer corresponder una palabra con varias letras usadas para representarla.

La búsqueda de solución para resolver este conflicto lo conduce a descubrir una característica esencial del sistema de escritura: la relación entre los textos y aspectos sonoros del habla. El niño comienza a fragmentar oralmente el nombre e intenta poner esas partes en correspondencia con las letras utilizadas (SEP, 2014, p. 57).

Nivel silábico-alfabético: en este nivel, formulan hipótesis silábicas y en ocasiones con una idea de la escritura como sistema alfabético. “Es un periodo de transición, en la que se manejan las dos hipótesis. Algunas letras mantienen el valor silábico-sonoro, mientras que otras no. Conviven ambas hipótesis en una misma escritura” (Sánchez, 2009, p. 8).

Una vez que han realizado diferentes intentos de lectura, pueden deslizar el dedo en forma corrida por todo el texto, sin efectuar ningún señalamiento particular de grafías. Más adelante, el niño conoce algunas letras y le proporciona un valor sonoro silábico estable, en la que una letra representa una sílaba.

Nivel alfabético: presentan textos escritos en los que a cada rasgo gráfico le corresponde un valor sonoro de fonema. Pueden usar rasgos gráficos o letras que no pertenecen al código convencional, pero que irán adquiriendo poco a poco. En esta etapa se dice que el niño ya sabe escribir. En este momento, es importante orientarlo en las convenciones de la escritura (direccionalidad, segmentación y ortografía).

Alfabetizarse, significa disponer de la palabra, hablada y escrita. Es una actividad social, cultural e histórica cuya complejidad abarca una serie de factores:

- a) El aprendizaje de las funciones de la lectura y la escritura: la participación y observación de situaciones alfabetizadoras posibilita el conocimiento de qué, cómo y para qué sirve leer y escribir.
- b) Un proceso de intercambio social y cognitivo con el medio y con otros sujetos alfabetizados: los intercambios comunicativos con otras personas y con el medio provocan la obtención de información relacionada con el aprendizaje, como menciona Vigotsky (Estela, 2003, p. 27).

Cuando el niño se inicia en el aprendizaje de la lectura desarrolla la capacidad para realizar predicciones, muestreos y anticipaciones e inferencias sobre los textos escritos. Por ello, “el maestro debe estar preparado para ayudar a los niños a percibir nuevos problemas en la lectura y a desarrollar las estrategias específicas que estos problemas requieren” (UPN, 2005, p. 43).

Las estrategias de lectura se describen a continuación:

Predicción: permite imaginar lo que contiene un texto partiendo de las características que éste contiene, pueden ser los títulos e ilustraciones.

Anticipación: consiste en descubrir a partir de la lectura de una palabra o de las letras de ésta, la palabra o letras que aparecerán a continuación.

Inferencia: es cuando se deduce un suceso permitiendo completar la información ausente.

Confirmación o autocorrección: es cuando el lector se cuestiona lo que puede haber en el texto conforme avanza en la lectura, va confirmando, modificando o rechazando lo que se había formulado en un principio.

Muestreo: el lector selecciona la información más útil de lo que ha leído, sin sobrecargarse de información innecesaria.

2.2.5. Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.

Un problema del aprendizaje es un término general que describe problemas del aprendizaje específicos; puede causar que una persona tenga dificultades aprendiendo y usando ciertas destrezas. Las más afectadas son: lectura, ortografía, escuchar, hablar, razonar y matemáticas.

Un problema de aprendizaje específico se puede definir como: Un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o uso del lenguaje, hablado o escrito, que puede manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer calculaciones matemáticas, incluyendo condiciones tales como problemas perceptuales, lesión cerebral, problemas mínimos en el funcionamiento del cerebro, dislexia, y afasia del desarrollo (Álvarez, 2004, p. 166).

Estos problemas del aprendizaje tienden a ser diagnosticados cuando los niños llegan a la edad escolar. En la medida que los programas curriculares avanzan se exige al estudiante un mayor nivel de concreción y el logro de unos objetivos curriculares; lo cual conlleva al docente a tener en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes ante el proceso de aprendizaje.

Las dificultades de los estudiantes en los procesos atencionales, en la decodificación gráfemica, en la comprensión de textos escritos, en el dominio de

conceptos básicos y en la resolución de problemas, entre otros, pueden mejorarse mediante unas estrategias educativas implementadas al interior del aula que apoyen estos estudiantes teniendo en cuenta sus diferencias; estas estrategias requieren de unas adecuaciones en el currículo.

Los procesos que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura, son la atención, la memoria y la percepción.

El desarrollo sensoperceptivo para el aprendizaje de la lectoescritura demanda del niño un nivel de constancia perceptiva, buena percepción visomotora y auditivomotora y una buena coordinación audiovisomotora. Es indispensable entonces, enfocar los ejercicios hacia la percepción visual y auditiva del niño para favorecer su capacidad de orientación espacial y temporal.

La orientación espacial se define como “el sistema de referentes permiten al individuo representar las cosas, organizarlas, estructurarlas y establecer relaciones entre ellas...los objetos y las personas están ubicadas en un espacio y cambian según una secuencia ordenada de acciones,” Valles (1996) p. 337 y la orientación temporal está ligada de manera indisoluble de la orientación espacial, es decir, el tiempo se da asociado a unas acciones o acontecimientos y su correcta organización le va a permitir al niño comprenderlo.

Existen cuatro procesos implicados en la lectura: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. El análisis de cada uno de ellos permite observar las dificultades de aprendizaje que puede presentar un niño en el proceso de adquisición de la lectura:

1. Proceso perceptivo: a través de estos procesos se obtiene información de las formas de las letras y de las palabras y es asumida por el niño a través de la

memoria icónica que es la que permite analizar visualmente los rasgos de las letras y distinguirlas de las demás, para luego darle un significado a los rasgos visuales que se han percibido por medio de una memoria operativa o memoria a corto plazo, y a largo plazo se encuentran representados los sonidos de las letras del alfabeto.

2. Procesos léxicos: es la etapa más difícil porque exige un triple proceso; primero, el estudiante debe tomar conciencia que el lenguaje oral se divide en partes más pequeñas (sílabas y fonemas); segundo, debe asociar unos signos abstractos con unos sonidos con los que no tienen ninguna relación, ya que no hay nada en el signo gráfico que indique cómo debe pronunciarse; y tercero, asocia o ensambla los distintos sonidos que va obteniendo del descifrado y forma las palabras.

Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, permiten acceder al significado de las mismas. Existen dos vías o rutas para el reconocimiento de las palabras. Es lo que se ha denominado el modelo dual de lectura. Uno, es a través de la llamada ruta léxica o ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. Esta forma sería similar a lo que ocurre cuando se identifica un dibujo o un número. La otra, llamada ruta fonológica, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado. Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas puesto que son complementarias (Ramos, 1999, p. 1).

3. Procesos sintácticos: identifica las distintas partes de la oración y el valor relativo de dichas partes para poder acceder eficazmente al significado. Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, es la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje; y una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración, el lector tiene que determinar cómo están relacionadas las palabras entre sí.

4. Procesos semánticos: es uno de los procesos principales y de mayor complejidad, porque se refiere a la comprensión de textos. Estos procesos constituyen una de las dificultades principales en un sistema educativo donde la transmisión de

conocimientos organizados se produce principalmente a través del medio escrito, sobre todo en el último ciclo de la educación primaria y en la educación secundaria.

Dislexia: es el problema para aprender a leer que presentan niños cuyo coeficiente intelectual es normal y no aparecen otros problemas físicos o psicológicos que puedan explicar dichas dificultades. Se da en niños que a pesar de su experiencia escolar fracasan en alcanzar las capacidades lingüísticas de la lectura.

Una definición más científica fue dada por M.Thomson: Es una grave dificultad con la forma escrita del lenguaje, que es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional. Se caracteriza porque las adquisiciones del individuo en el ámbito de la lectura, la escritura y el deletreo, están muy por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia y de su edad cronológica. Es un problema de índole cognitivo, que afecta a aquellas habilidades lingüísticas asociadas con la modalidad escrita, particularmente el paso de la codificación visual a la verbal, la memoria a corto plazo, la percepción de orden y la secuenciación (Oltra, 2004, 8° párrafo).

La dislexia va unida en ocasiones a otros problemas de aprendizaje escolar, tales como la disgrafía y la disortografía. También a dificultades de pronunciación, con mayor incidencia de palabras nuevas, largas o que contengan combinaciones de letras del tipo de las que le producen dificultades en la lectura. Entre las dificultades observadas en el comportamiento del niño, se deben destacar, niños con falta de atención; desinterés por el estudio; e inadaptación personal. Los síntomas generales de la dislexia son: confusión de letras, omisión de fonemas/letras, inversión de sílabas, separación de palabras, disortografías y sustitución o deformación de fonemas.

Aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino textos; la función de la escritura es comunicar un mensaje escrito. Existen cuatro procesos cognitivos implicados en la escritura: planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, selección de palabras y procesos motores. Las dificultades que

se presenten en el desarrollo de estos procesos van a interferir en el adecuado aprendizaje de esta función. Sus características son:

1. Procesos de planificación del mensaje: al escribir el niño tiene que decidir qué va a escribir y con qué finalidad; es decir, tiene que seleccionar de su memoria lo que va a transmitir y la forma en cómo lo va a hacer de acuerdo con el objetivo propuesto.

2. Procesos sintácticos: cuando el alumno sabe que va a escribir, debe tener en cuenta los procesos sintácticos los cuales están compuestos por dos subprocesos: la selección del tipo de oración (pasiva, interrogativa, de relativo, entre otras) y la utilización adecuada de los signos de puntuación para favorecer la comprensión del texto.

3. Procesos léxicos o de recuperación de palabras: la elección de las palabras se realiza de una manera casi automática buscando en la memoria y seleccionando aquella que mejor se ajusta al concepto que se quiere expresar.

4. Procesos motores: la realización de los movimientos motores constituye una tarea perceptivo-motriz muy compleja, ya que se trata de una serie de movimientos perfectamente coordinados, pero suelen introyectarse una vez que el estudiante ha adquirido cierta experiencia en su realización.

Cuando un niño presenta dificultades en los procesos que hacen parte del acto escritor es cuando se habla de Disgrafía, por lo tanto es necesario ahondar más en esta dificultad para un adecuado manejo del niño en el aula.

Disgrafía: “es disgráfico el niño que tiene una calidad de escritura deficiente, en tanto que no existe ningún déficit neurológico importante o intelectual que explique esta deficiencia” (Ajuria, 2004, 3er párrafo).

Se entiende entonces como una dificultad en la realización de la escritura que afecta los aspectos topográficos de ésta, es decir: espaciación interletras, inclinación, direccionalidad, ritmo de escritura, postura, limpieza en los trabajos, entre otros.

Existen factores que inciden en la disgrafía, los cuales son: trastornos de lateralización; trastornos de deficiencia psicomotora; trastornos del esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices, entre ellos, trastornos de organización perceptiva, trastornos de estructuración y orientación espacial, trastornos del esquema corporal y trastornos en la expresión gráfica del lenguaje.

Estos trastornos se dan en forma indiscriminada existiendo diferentes tipos de clasificaciones de las disgrafías, las más comunes son: las adquiridas, las evolutivas, las motrices y las específicas.

2.3. Necesidades Educativas Especiales

El término "Necesidades Educativas Especiales", viene expresado por primera vez en el informe Warnock, publicado en el Reino Unido en 1978. Este término se aplica a los alumnos y alumnas que presentan algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización, problema que demanda una atención más específica y más recursos educativos que los que necesitan los compañeros de su edad. "Este informe desecha el modelo tradicional de educación especial así como la idea de que existen dos clases de niños, unos deficientes y otros no deficientes, de la cual se deriva la necesidad de dos sistemas diferentes de enseñanza". (SEP, 2000, p. 78)

NEE son aquellas necesidades que tiene el alumnado derivadas de discapacidad, sobre dotación, desventaja sociocultural o dificultad específica de aprendizaje, valorándose dentro de una acción educativa que precisa de recursos con

carácter extraordinario, a los que los centros aportan habitualmente, ante las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunos de sus alumnos.

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo (CNREE, 1992, p. 20).

El niño que presenta NEE, es el que en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos del curriculum, que en un periodo concreto a lo largo de toda la escolarización, requiera mayores apoyos, recursos o atención específica por su discapacidad física, psíquica o sensorial, por manifestar trastornos graves de conducta, por sobredotación, por estar en situaciones desfavorecidas de tipo social, económico, cultural o de salud, por desconocimiento de la lengua castellana y por presentar un desajuste curricular significativo entre sus competencias y el currículo y el curso en el que está escolarizado.

Algunos de esos criterios para detección de los niños con NEE son, los que muestran un aprovechamiento significativamente por debajo o por arriba del resto de sus compañeros (en comparación con su grupo); que el maestro de grupo haya agotado todos sus recursos dentro del aula y cuando el alumno requiere de algún recurso profesional o tecnológico especial, indispensables para que adquiera los aprendizajes o acceda al currículo.

Una necesidad educativa especial puede tomar formas muy diferentes. Puede haber necesidad de dotación de medios especiales para acceder al curriculum, a través, por ejemplo, de equipos especiales o técnicas especiales de enseñanza; o necesidad de modificar el curriculum, o puede haber necesidad de una atención particular a la estructura social y al clima emocional en el que se desarrolla la educación (SEP, 2000, p. 78).

Se cree que alrededor del 20% de los niños necesitan algún tipo de educación especializada a lo largo de su escolarización. La gran mayoría de ellos tienen problemas que se resolverán dentro de las escuelas ordinarias; sólo una pequeña minoría de las ayudas educativas especializadas pueden requerir, por su mayor exigencia y complejidad, la existencia de medios, centros y un conjunto de servicios que permitan asegurar que la evaluación se ajuste a las necesidades de esos niños.

En cada escuela y en cada clase hay un ciclo de evaluación, planificación, enseñanza y revisión de las necesidades de todos los niños. Esos estudios generales tienen en cuenta habilidades, aptitudes e intereses que cada chico trae a la escuela.

La amplitud de estas dificultades afecta a la habilidad de los niños para aprender y progresar en la escuela y será inducida por una variedad de factores, que incluye las disponibilidades escolares, la disponibilidad de ayudas adicionales y la etapa en la que la dificultad haya sido inicialmente identificada.

Un alumno con NEE es aquel que requiere durante su escolarización o parte de ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, de sobredotación intelectual, de trastornos graves de conducta o por hallarse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, de salud y otras semejantes (SEP, 2000, p. 79).

Un alumno presenta NEE cuando tiene dificultades mayores que la del resto de los alumnos para acceder al currículo común de su edad y necesita para compensar esas dificultades unas condiciones especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria y/o la provisión de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos.

N.E.E. Término normalizador y no discriminatorio. Se pone el acento en los recursos educativos que la escuela precisa para responder, adecuadamente, a las necesidades que cualquier alumno pueda presentar a lo largo de su escolaridad, cualquiera que sea su origen y su carácter. Se entiende además que las necesidades educativas de un alumno tienen un carácter relativo e interactivo. Las dificultades de aprendizaje de los alumnos tienen un carácter

fundamentalmente interactivo, pues dependen tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo en el que se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece (SEP, 2002, 5to párrafo).

Es el término normalizador y no discriminatorio, que pone el acento en los recursos a utilizar para responder a las necesidades. Se acentúa el carácter interactivo (depende de: niño-entorno) y relativo (se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo) de las necesidades educativas del alumno, dependiendo de las características personales y del entorno sociofamiliar, también de las características del contexto educativo y de la respuesta que se le ofrece. La concepción de los recursos se toma como una mayor preparación del profesorado, una capacidad para elaborar un proyecto, una adaptación curricular, una voluntad de unificar criterios metodológicos, de evaluación y de trabajar en equipo.

Para determinar si un niño con NEE debe cursar el ciclo escolar o no, es a través de los resultados obtenidos a partir de la evaluación psicopedagógica (la evaluación psicopedagógica es responsabilidad del director, maestro de grupo, padres de familia y personal de educación especial, en caso de que existiera). No se debe comparar con el nivel alcanzado por el resto del grupo, sino por el mismo alumno dependiendo de sus necesidades alcanzadas o no, según las metas propuestas desde el principio de su preparación.

2.3.1. Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en la escuela primaria.

En diversas leyes y normativas se alude directamente al alumnado con NEE dándose orientaciones de cómo abordar su educación. Así la Ley de Ordenación General del

Sistema Educativo define el carácter de enseñanza básica de la Educación Primaria y por lo tanto su carácter comprensivo, ofreciendo al alumnado las mismas oportunidades de formación y las mismas experiencias educativas.

En la Ley de la Escuela Pública Vasca de España se indica que "se procurará la adopción de medidas individuales que compensen minusvalías físicas o psíquicas. Se adoptarán medidas que garanticen la prevención, identificación precoz, evaluación contextualizada y adecuada respuesta a las necesidades educativas especiales" (BOE, 2008, 3er párrafo).

La atención a la diversidad se prioriza cuando el sistema escolar se ajusta a las características de todos sus alumnos para responder a sus necesidades educativas, en el caso de alumnos con dificultades podrán ser consideradas como especiales; un alumno tiene NEE si presenta una dificultad de aprendizaje que exige que se le ofrezcan medidas educativas especiales para responderle de modo adecuado. Las dificultades tienen un origen fundamentalmente interactivo, dependiendo de las condiciones personales del alumno y de las características del entorno donde se desenvuelve. Es interesante conocer las necesidades de los alumnos para aportarles la ayuda pedagógica que permita su máximo desarrollo personal y social.

Las NEE pueden tener un carácter más permanente o pueden presentarse de manera transitoria o temporal; desde las más leves, las que puede responderse con ligeras modificaciones en el currículo ordinario, a aquellas más graves que van a precisar de medidas educativas especiales que se van a apartar significativamente del tipo de respuesta que se ofrece a la mayoría del alumnado.

Las NEE que se pueden presentar en esta etapa educativa se pueden agrupar considerando las dificultades predominantes del alumnado. Con el fin de facilitar el

estudio y análisis de las diferentes problemáticas, sin que esto suponga clasificar al alumnado en función del déficit, se pueden establecer los siguientes grupos:

Alumnos y alumnas con déficits auditivos, visuales o motrices sin una problemática intelectual o emocional.

Alumnos y alumnas que proceden de un medio sociocultural desfavorecido o pertenecen a una cultura diferente.

Alumnos y alumnas con dificultades específicas de aprendizaje vinculadas a la adquisición del lenguaje y las matemáticas.

Alumnos y alumnas con dificultades generalizadas de aprendizaje derivadas de un déficit intelectual.

Alumnos y alumnas con trastornos generalizados de desarrollo o gravemente afectados.

Alumnos y alumnas con dificultades emocionales y/o conductuales que suelen generar dificultades de aprendizaje.

Alumnos y alumnas con altas capacidades.

2.3.2. Alumnos y alumnas que proceden de un medio sociocultural desfavorecido o pertenecen a una cultura diferente.

En la presente investigación se observa solamente a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales relacionadas con medio desfavorecido o desestructurado. Estos alumnos pueden tener NEE en la escuela por varias razones.

Por un lado el hecho de pertenecer a una cultura determinada, cultura marginal o cultura de la pobreza, con unos hábitos, unas costumbres, unos valores, unas pautas de interacción social... que pueden ser diferentes a los de la cultura estándar que predomine en la escuela puede dar lugar a necesidades educativas especiales. Por otro lado en determinadas situaciones puede darse una falta de estímulos o de respuestas adecuadas

por parte de su entorno, a sus necesidades que interfieran o dificulten su desarrollo personal: situaciones de abandono, maltrato, relaciones con la drogadicción, situaciones sociales patológicas (García, 1993, p. 63).

En ambos casos, las NEE son relativas y temporales, pues las posibles dificultades que se plantean, están en interacción entre el sujeto y el entorno, un elemento del entorno es la escuela.

En la medida en que un centro educativo tenga un proyecto educativo y curricular que recoja la diversidad de culturas, estilos, hábitos e intereses que están presentes en dicho centro y que la programación de aula esté adaptada al grupo, estas necesidades no serán especiales, sino solamente educativas, como las del resto del alumnado.

En la evaluación de los alumnos con NEE relacionadas con el medio es importante una evaluación del contexto donde se incluyan aspectos relacionados con: cuáles son sus usos, costumbres, pautas de interacción; cuáles son los aspectos o capacidades que más se desarrollan en su entorno; a qué se da más importancia en su entorno; cuáles son sus necesidades; cuáles son sus intereses; qué interacciones se dan entre los compañeros del aula; y qué interacciones se dan con el profesor.

Es importante tener en cuenta los aspectos positivos y los avances, con el fin de señalar por donde se puede mejorar. Esta función se realiza con una evaluación cualitativa reforzadora y capacitadora, en la que señale sus capacidades y no sus discapacidades (García, 1993, p. 64).

En la selección de objetivos y contenidos, es importante partir de las experiencias de los alumnos y de las capacidades más desarrolladas para llegar a otras más alejadas, tomando en cuenta sus características, necesidades, intereses y expectativas. En ocasiones ha de ser necesario la flexibilidad en la selección y secuenciación de los contenidos a partir de los datos de la observación, estilos de aprendizaje, sus necesidades e intereses; el aspecto lingüístico permite trabajar las

distintas competencias comunicativas y habilidades sociales, para ello será necesario crear contextos comunicativos ricos, variados y funcionales, partiendo del lenguaje de cada uno para llegar a un lenguaje común.

El aprendizaje de contenidos procedimentales, el enseñar a pensar, aprender, actuar en diferentes contextos, enfrentarse a determinadas situaciones, resolver problemas, son aprendizajes básicos y prioritarios con estos alumnos; mientras que los contenidos actitudinales, incluyendo el aprendizaje de hábitos, normas y valores que se propone trabajar la escuela, es necesario planificarlos, secuenciarlos y graduarlos en función de la dificultad. Tienen que estar contextualizados y tener significado completo, además de ser funcionales.

Es muy importante la participación de la familia en los objetivos que se trabajen con estos alumnos, de manera que la colaboración permita ir aumentando sus expectativas y proporcionen datos imprescindibles para la educación de sus hijos.

Capítulo 3

Metodología

3.1. Tipo de Estudio

La metodología aplicada al estudio es cualitativa, según, Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 364) afirman “la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”. Siendo esto lo que se pretende realizar con los alumnos de la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”.

Como la investigación cualitativa está estructura con diferentes diseños de investigación, se selecciona el diseño fenomenológico, según Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 493) señalan que se distinguen por “explorar, describir y comprender lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno”. Estos diseños fenomenológicos a la vez, tienen sus propios enfoques, para efectos del presente estudio se opta por la fenomenología hermenéutica; según Hernández, et al (2014, p. 494) “se concentra en la interpretación de la experiencia humana y los textos de la vida. No sigue reglas específicas pero considera que es producto de la interacción dinámica entre las actividades de indagación...”

La presente investigación tiene la finalidad de observar al grupo para identificar la problemática, de esta manera y por medio de algunas observaciones, entrevistas e

historia de vida, se analizan e interpretan los datos. Para ello se detecta el problema a nivel de educación primaria, buscando un cambio o mejora en la adquisición del proceso de lectoescritura mediante las estrategias del PATCM (Programa Anual de Trabajo de Carrera Magisterial); y durante el proceso de desarrollo y al término de su aplicación se registrarán los datos, lo que demostrará el avance o retroceso del fenómeno estudiado.

3.2. Ubicación y Tiempo de Estudio

La investigación se llevó a cabo en la Hacienda de Poxilá, del municipio de Umán, Estado de Yucatán, en el aula de segundo grado, grupo “A” de la escuela Primaria Rural Federal “Sor Juana Inés de la Cruz”, turno matutino con clave del centro de trabajo 31DPR2061R perteneciente a la zona escolar 035, durante el periodo escolar correspondiente al 2016-2017, que se encontraban en nivel de escritura presilábico y silábico-alfabético.

La escuela es pública, de organización completa, un salón por cada grado de primero a sexto; es mixta, porque atiende a alumnos de ambos sexos; el personal está conformado por el director, ocho docentes (uno por cada grado, el de educación física y la de educación artística), la mayoría de los docentes tienen nivel de estudio de licenciatura y uno con maestría, con pocos años de servicio en el sistema, no cuenta con maestros en educación especial. Labora también un intendente.

El mobiliario de cada aula, está conformada de mesitas rectangulares de metal acompañadas de dos sillitas, ideal para trabajar por parejas y equipos.

El horario es de 7:00 am a 1:30 pm. Sin embargo, el horario de trabajo regular se acordó para este ciclo escolar trabajar de 7:00 am a 12:30 pm. Mientras que de

12:30 a 1:30 pm, se trabaja con los alumnos en rezago. Siendo este tiempo apto para trabajar con la planeación PATCM.

La comunidad escolar pocas veces respeta las reglas de la escuela, se nota la existencia de violencia; en general, los niños son conflictivos, entre ellos juegan a la lucha libre, al final se terminan lastimando o peleando. También juegan a la pelota muy bruscamente y en ocasiones golpean a los alumnos que atraviesan el lugar de juego.

La localidad donde se encuentra la escuela, está ubicado entre la ciudad de Chocholá y el municipio de Umán; cabe mencionar que todos los trámites legales y administrativos se realizan en Umán. Existe un comisario, pero no con el lugar para realizar dichos trámites, tampoco se cuenta con centro de salud, este es itinerante, los doctores llegan cada fin de mes para realizar las consultas de tipo oportunidades.

La comunidad es tranquila en general; pero los fines de semana los hombres que se encuentran en la calle, casi siempre, andan en estado de ebriedad y drogados; los niños en su mayoría van y se quitan de la escuela solos porque sus domicilios se encuentran relativamente cercanos a la escuela, algunos requieren la compañía de un adulto, sobre todo los del primer ciclo. Existen pocas tiendas de abarrotes, hay una pequeña iglesia y un parque poco visitado, que es el único lugar de entretenimiento.

En general es habitada por familias numerosas, que se reflejan porque en los salones existen más de un pariente (hermanos, primos); existen algunas familiares disfuncionales (madres solteras, separadas o divorciadas, padres con otra pareja, niños que viven en tutoría de sus abuelos o tíos; de las pocas familias que cuentan con la madre y el padre, este último trabaja todo el día o en lugares lejanos y en alguno de los casos tiene otra familia en una localidad diferente), por ello, los niños carecen de la figura paterna, de la materna o ambas.

Los padres de estos niños, no los apoyan en la casa, algunos de ellos no tienen la preparación académica, y otros, no disponen de tiempo para estar pendiente de sus hijos por exceso de trabajo. Siendo la familia, uno de los principales motivos de distracción y falta de motivación en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

3.3. Población

La población, según Hernández (2014, p. 174) señala que “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”. Lo que significa que para el presente estudio la población está integrada por 17 alumnos del segundo grado, grupo “A” de la Escuela Primaria Federal “Sor Juana Inés de la Cruz”, ubicada en la población de Poxilá, Umán, Yucatán.

Dicha población está integrada por 9 mujeres y 8 hombres, con un edad promedio de 7 años, que comparten ciertas características, entre ellas el nivel socioeconómico, es decir, padres que son obreros, con un salario aproximado de 800 pesos semanales, con viviendas pie de casas hechas por apoyos del gobierno, con estructura de dos cuartos y un baño fuera de la construcción, los cuartos no cuentan con losetas. La educación de los padres se encuentra generalmente en primaria y secundaria, sin ser profesionistas.

Por lo que las características de los alumnos se distinguen por llegar a la escuela, sin desayunar, poca higiene, sin peinarse, incluyendo que tienen piojos y liendres, llegan tarde. Además cuentan con el programa de desayunos escolares, pero no los toman en la escuela porque les hace daño o lo tiran porque no les gusta; es por eso que se acordó internamente llevarse todas las tomas a casa, para que se los den a sus hermanitos o preparen postres con la leche.

Lo anteriormente descrito, hace suponer los argumentos, por lo que los alumnos llegan a la escuela, desmotivados, distraídos, sin energía; lo que de una u otra manera repercute en su proceso de adquisición de la lectoescritura.

3.4. Muestra

Hablar de muestra implica determinar que para los estudios cualitativos las muestras son consideradas no probabilísticas o dirigidas, según Hernández (2014, p. 386) “Su finalidad no es la generalización en términos de probabilidad...la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación”. Para efectos del trabajo la muestra es del tipo por conveniencia “estas muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” Hernández (2014, p. 390).

Por lo tanto, la presente muestra está integrada por 8 alumnos; entre ellos, 5 niñas y 3 niños que se encuentran bajos en su proceso de lectoescritura, con un estatus social medio bajo, que trabajan una hora en equipo después de la jornada regular.

3.5. Instrumentos para Acopio de Información

Para recabar la información referida a la lectoescritura se diseñaron tres instrumentos de medición, una observación, una entrevista y una historia de vida. La observación está integrada por 12 apreciaciones, en donde los reactivos 1 al 6 verifican aspectos de la escritura, y los reactivos del 7 al 12 registran datos sobre la lectura; este instrumento se aplicará en tres tiempos; del 19 al 30 de septiembre de 2016; del 3 al

11 de noviembre de 2016 y del 1 al 10 de febrero de 2017. Aclarando que las observaciones serán registradas por el observador de manera constante y significativa.

La entrevista está estructurada por 10 reactivos dirigidos a los padres de familia, de los cuales los reactivos del 1 al 5 cuestionan aspectos relativos a la escritura y los reactivos del 6 al 10 verifican aspectos de la lectura. Este instrumento será aplicado en el aula del segundo grado, grupo "A" de 12:30 a 1:30 pm, del 6 al 7 de octubre, previa cita.

La historia de vida gira en torno a 13 reactivos que cuestionan las actividades típicas del alumno durante la semana, incluyendo sábados y domingos; entre ellas se encuentran sus actividades cotidianas, juegos, tareas, paseos, espacios de lectura y escritura. Se aplicará del 9 al 20 de enero de 2017, de 12:30 a 1:30 pm, en el aula del segundo grado, grupo "A", lugar donde se realizará el cuestionamiento para recabar información y así estructurar la historia de vida de cada alumno.

Como todo instrumento de investigación, incluyendo los del tipo cualitativo, estos requieren poseer la correspondiente dependencia, que es una especie de confiabilidad cualitativa, según Hernández (2014, p. 453), la definen como "el grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes". Como existe una variedad de formas y procedimientos para obtener la dependencia, para efectos del presente estudio, se selecciona el que se refiere "examinar las respuestas de los participantes a través de preguntas paralelas o similares (preguntando lo mismo de dos formas diferentes)" Hernández (2014, p. 454). Este criterio de dependencia o confiabilidad se aplicó a los instrumentos de la observación y la entrevista.

Para la historia de vida se utiliza el que hace referencia a “Establecer cadenas de evidencia (conectar los sucesos mediante diferentes fuentes de datos)” mismo autor p. 455.

Otro de los factores que debe de poseer cada instrumento cualitativo, también llamado máxima validez, es la credibilidad, de acuerdo a Hernández (2014, p. 455) “se refiere a si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas como el planteamiento del problema”.

Como existen de igual manera una amplia variedad para obtener esta credibilidad; es que se determina el procedimiento que se refiere a “efectuar chequeo con participantes, que significa verificar con los participantes la riqueza de los datos y las interpretaciones, evaluar si estos comunican lo que ellos querían expresar; también verificar que no hallamos olvidado a nadie” Hernández (2010, p. 477). Este procedimiento se utilizó para obtener la credibilidad para la entrevista y la historia de vida.

Para efectos de la observación se utilizó el criterio “usar descripciones detalladas, profundas y completas, pero nítidas y sencillas...las cuales ayudarán a que el lector comprenda de una manera más completa el contexto y los detalles de fenómeno...”. Mismo autor, misma página.

3.6. Procedimientos

Para desarrollar la investigación se aplicaron estrategias didácticas, lo que permitió conocer el avance de los alumnos en cuanto a la adquisición de la lectoescritura, para ello se aplicó el siguiente orden:

En primer lugar se realizó un examen diagnóstico que permitió determinar los avances y dificultades que presentaron cada uno de los alumnos del salón de clases, consistió en un examen por escrito, que contenía ejercicios y actividades de maduración, como trazos, series, lateralidad, espacialidad, entre otros; complementándolo con la observación de sus habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes, así como la colaboración y convivencia entre sus compañeros. Los resultados se utilizaron para determinar el grado de adquisición que posee cada alumno en el aspecto de la lectoescritura.

Se aplicó la planeación PATCM “Juego y aprendo” para favorecer la adquisición del proceso de lectoescritura, del 19 de septiembre al 28 de febrero, del ciclo escolar 2016-2017; en jornadas laborales.

El PATCM consta de once estrategias didácticas para favorecer la adquisición del proceso de lectoescritura, entre ellas, se realizan actividades como, crucigramas, sopas de letras, memoramas, ejercicios de relación imagen-texto, loterías y juegos como el gato y el ratón. Para complementar las estrategias se realizaron ejercicios de motricidad durante las jornadas escolares.

Para llevar a cabo las actividades se utilizaron diversos materiales; por ejemplo, tarjetas con letras sirvió para armar palabras y plastilina para moldearlas; hojas blancas para pegar en el piso durante el juego el gato y los ratones, de la misma manera las hojas blancas se utilizó en todo momento para hacer dictados, producciones escritas de los alumnos, para copias de ejercicios como crucigramas o sopas de letras, para elaborar sus loterías y sus memoramas, también se utilizó, hojas de colores, recortes, tijeras, pegamento, gises, colores, corcholatas y papel bond para plasmar sus producciones y que sea visible para todos.

De igual manera se realizó una revisión bibliográfica consultando a autores contemporáneos y especialistas en la temática, referida a la lectoescritura.

Posteriormente se seleccionó la metodología para desarrollar el presente estudio, es decir, un método cualitativo con diseño fenomenológico, con un enfoque hermenéutico. Para realizar con éxito el estudio se opta por una muestra no probabilística de 8 sujetos que comparten características similares y con el fin de recabar la información se diseñaron tres instrumentos, una guía de observación, una entrevista y una historia de vida; las cuales permiten tener la información suficiente para describir y responder a los planteamientos generados al inicio de la investigación.

De igual manera se concentraron los datos y se describieron en dos momentos; en primera instancia de manera individual destacando lo más significativo que cada alumno reflejo en cuanto a la adquisición de sus competencias, y a la aportación de sus respectivos padres. En segunda estancia por equipo, lo que significa que las actividades serán descritas en cuanto a la reacción y el trabajo realizado con el grupo de 8 alumnos en cada una de las actividades del PATCM.

También se plantean las conclusiones y las sugerencias que se generan como resultado del trabajo realizado. Finalmente y a manera de fundamentación de la investigación se registran las referencias consultadas y los anexos que sustentan el estudio.

Capítulo 4

Presentación y Análisis de Resultados

4.1. Resultados de los Instrumentos

De los tres instrumentos aplicados a la muestra de estudio solamente la observación se aplicó a la vez en tres periodos, del 19 al 30 de septiembre del 2016; del 3 al 11 de noviembre del 2016, del 1 al 10 de febrero del 2017; con la finalidad de percibir la adquisición del proceso de la lectoescritura. Lo que a continuación se describe.

4.1.1. Observación.

El presente instrumento contempla doce ítems, de los cuales los primeros seis verifican los diversos momentos de la escritura y las otras seis apreciaciones se encuentran directamente relacionadas con el proceso de la lectura. Por lo que a continuación se describirán las observaciones obtenidas en el portafolio de evidencias que se recolectaron en el transcurso del ciclo escolar, durante el periodo del 19 al 30 de septiembre de 2016.

En cuanto a la primera observación que implica describir las características de la escritura presilábica en los alumnos, se puede afirmar que seis alumnos no presentaron rasgos de escritura presilábica, porque se encontraban en otro momento del proceso de adquisición; es decir, Celeste y Jesús presentan rasgos de escritura

silábica, Yeimi y Dafne en la escritura silábica-alfabética, mientras que Yuretzi e Inés en la escritura alfabética.

Finalmente Karol y Cristofer se encontraban dentro de la escritura presilábica; para Cristofer se distinguen las siguientes características: se encuentra en la categoría de escrituras diferenciadas, en el tipo de escritura cantidad variable y repertorio variable: diferencia sus escrituras con diversidad y cantidad diferenciada en sus grafías, la cantidad de grafías generalmente tiene que ver al tamaño de cada palabra, y para Karol: el tipo de escritura en el que se encuentra es cantidad variable con repertorio fijo parcial: aparecen constantemente algunas grafías en el mismo orden y en el mismo lugar, la cantidad de grafías no es siempre la misma.

En cuanto a la observación que verifica el tipo de sílabas que utilizan en la escritura silábica, solamente dos alumnos: Jesús e Inés se encuentran en esta etapa de escritura y los otros cuatro se encuentran en otras etapas del proceso de adquisición.

La observación que se enfoca a verificar el manejo de tipo de sílaba que manejan en la escritura silábica-alfabética, se pudo apreciar que seis alumnos, Celeste, Yuretzi, Jesús, Cristofer, Inés y Karol no presentan escritura silábica-alfabética porque los Yuretzi e Inés se encuentran manejando escrituras alfabéticas; Celeste y Jesús se encuentran en las escrituras silábicas; mientras que Cristofer y Karol se encuentra en la etapa anterior, es decir, manejando rasgos de escritura presilábica. Yeimi y Dafne son las que se encuentran en el nivel de escritura silábica alfabética. La primera representa sílabas directas y algunas inversas; por su parte Dafne maneja sílabas directas, inversas y mixtas.

Lo que se refiere al manejo del tipo de sílabas que representan a la escritura alfabética, se observa que Celeste, Jesús, Yeimi, Cristofer, Dafne y Karol no representan tipos de sílabas de escritura alfabética, porque Yeimi y Dafne se encuentran en la etapa silábica-alfabética; Celeste y Jesús en la silábica y Cristofer y Karol se encuentran en la etapa presilábica. Yuretzi e Inés manejan la escritura alfabética utilizando las sílabas directas, inversas, mixtas y trabadas, y de manera adicional los diptongos en el caso de Inés.

En la observación que se refiere al uso de las convenciones de la escritura, especialmente en la direccionalidad y la segmentación, se puede apreciar que, en lo que se refiere a la primera todos los alumnos son capaces de escribir de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; en cuanto al segundo aspecto que se refiere a la segmentación, solamente Yuretzi e Inés la manejan, Jesús, Yeimi y Dafne en algunas ocasiones la manejan; mientras que Celeste, Cristofer y Karol no manejan esta convencionalidad.

Al observar los signos de ortografía que utilizan en su escritura, se pudo apreciar que, Celeste en ocasiones utiliza letras mayúsculas en nombres propios y en punto final. Mientras que Yuretzi en la mayoría de las veces utiliza letra mayúscula en nombres propios y después de punto.

A diferencia de Jesús que algunas veces utiliza letras mayúsculas en nombres propios y al inicio de la oración, así como también maneja el acento. Yeimi algunas veces utiliza las mayúsculas en nombres propios. Inés en la mayoría de los casos utiliza adecuadamente el acento, no utiliza adecuadamente las letras mayúsculas, las revuelve en todas partes de una oración. Dafne algunas veces utiliza las mayúsculas

en nombres propios y al inicio de la oración; el acento, así como el punto. Solamente Cristofer y Karol no utilizan signos ortográficos.

Lo que se refiere a las estrategias de lectura que utilizan los alumnos se puede decir que Yuretzi e Inés utilizan la predicción y la anticipación para leer; Celeste, Yeimi y Dafne utilizan las predicciones y Jesús, Cristofer y Karol no utilizan estrategia alguna en su escritura.

Lo que se refiere a los tipos de lectura que utilizan los alumnos, se afirma que Celeste y Yuretzi cuando leen tartamudean, realizan la lectura sílaba por sílaba y omiten algunas letras. Yeimi y Dafne al leer tartamudean y realizan la lectura sílaba por sílaba. Jesús, Cristofer y Karol no leen. Inés cuando lee tartamudea, realiza la lectura sílaba por sílaba y agrega u omite algunas letras.

La observación que verifica la extensión de la lectura que realizan los alumnos Celeste, Yeimi y Dafne leen palabras y oraciones simples. Yuretzi e Inés leen oraciones simples y compuestas. Jesús, Cristofer y Karol no leen.

En cuanto a la apreciación que verifica a cómo responden a los cuestionamientos de la lectura, los alumnos Celeste, Yeimi y Dafne demuestran una comprensión deficiente de la lectura. Yuretzi e Inés comprenden parcialmente lo que leen. Jesús, Cristofer y Karol no comprenden lo que leen, por lo mismo no son capaces de responder ante los cuestionamientos de la lectura.

En cuanto a las dificultades que los alumnos presentan en la lectura, se pudo observar que Celeste, Yuretzi, Yeimi y Dafne presentan confusión y omisión de letras, separación de palabras, sustitución o deformación de fonemas. Jesús, Cristofer y Karol no leen. Dafne presenta confusión y omisión de letras, separación de palabras, sustitución y deformación de fonemas.

En cuanto a las habilidades de lectura que presentan los alumnos, se puede notar que Celeste, Yuretzi, Yeimi, Inés y Dafne cuando leen se destaca la habilidad de generación de hipótesis de manera muy leve, mientras que Jesús, Cristófer y Karol no presentan habilidad alguna en la lectura porque no leen.

Con el propósito de verificar el proceso de adquisición de la lectoescritura se aplicó por segunda ocasión la observación en el periodo del 3 al 11 de noviembre del 2016, obteniendo los siguientes resultados.

La apreciación que verifica las características de la escritura presilábica en los alumnos se puede decir que, Celeste, Yuretzi, Jesús, Yeimi, Cristófer, Inés y Dafne no presentan características de escritura presilábica por encontrarse en otros niveles más avanzados. A diferencia de Karol que se encuentra manejando en su escritura una cantidad variable y repertorio variable para diferenciar una escritura de otra; las variaciones en la cantidad de grafías varía con el tamaño de aquello que representa, es decir algo pequeño, pocas grafías y algo grande, muchas grafías.

En cuanto a los tipos de sílabas que representan la escritura silábica se obtiene que solamente Cristófer se encuentra en este nivel de escritura, los demás alumnos se encuentran en otros niveles de adquisición.

La apreciación que verifica el uso de tipo de sílaba en la escritura silábica-alfabética, se puede identificar que ninguno de los alumnos se encuentra en este nivel de escritura.

Lo que se refiere al tipo de sílabas que utilizan en la escritura alfabética, Celeste representa sílabas directas, inversas, mixtas y diptongos, escribiendo palabras y oraciones simples. Yuretzi utiliza sílabas directas, inversas, mixtas, trabadas y diptongos, escribiendo párrafos y textos breves. Jesús utiliza sílabas directas e

inversas, escribe palabras. Yeimi representa sílabas directas, inversas y algunas mixtas y trabadas, escribe oraciones simples y compuestas. Inés aplica las sílabas directas, inversas, mixtas, trabadas y diptongos, escribe párrafos y textos breves. Dafne representa las sílabas directas, inversas y mixtas, lee oraciones simples. Cristofer y Karol no presentan escritura alfabética.

En cuanto a la convencionalidad de la escritura, específicamente referido a la direccionalidad todos los alumnos escriben de izquierda y de arriba hacia abajo; en cuanto a la segmentación Celeste, Yuretzi e Inés la manejan adecuadamente. Jesús, Yeimi y Dafne en algunas ocasiones. Cristofer y Karol no la manejan.

En cuanto a los signos de ortografía que utilizan en la escritura se puede observar que Celeste utiliza letra mayúscula en nombres propios, maneja el punto y en algunas ocasiones el acento. Yuretzi en la mayoría de los casos utiliza letra mayúscula en nombres propios y al inicio de la oración, el acento, la coma y el punto. Jesús y Yeimi algunas veces utilizan la letra mayúscula en nombres propios y al inicio de la oración, la coma y el punto.

Cristofer algunas veces utiliza letras mayúsculas al inicio de la oración, así como el punto. Inés utiliza la mayúscula al inicio de la oración y en nombres propios; el acento y el punto y algunas veces la coma. Dafne utiliza la mayúscula en nombres propios y al inicio de la oración; el acento; el punto; pocas veces utiliza la coma correctamente. Karol pocas veces usa mayúsculas en nombres propios y al inicio de la oración, así como el punto.

Con relación a las estrategias de lectura, los alumnos Celeste y Jesús utilizan la estrategia de la predicción, Cristofer y Karol no utilizan estrategias de lectura, Yuretzi

e Inés utilizan la predicción, anticipación e inferencia y Yeimi y Dafne utilizan las predicciones y anticipaciones.

En cuanto a la forma de lectura Cristofer y Karol no leen. Dafne tartamudea, realiza la lectura sílaba por sílaba. Inés y Yeimi ejecutan una lectura lenta, a veces omite o agregan letras. Celeste y Jesús tartamudean al leer, realizan la lectura sílaba por sílaba, omiten y agregan algunas letras. Yuretzi mantiene fluidez en la lectura, a veces omite y agrega letras.

Lo que se refiere a la extensión de la lectura que ejecutan los alumnos Celeste y Dafne leen oraciones simples. Cristofer y Karol no leen. Jesús lee palabras. Yuretzi e Inés leen párrafos y textos breves. Yeimi lee oraciones simples y algunas compuestas.

Para saber cómo responden ante los cuestionamientos de la lectura Dafne, Yeimi y Celeste mantienen una comprensión parcial de la lectura. Inés y Yuretzi manifiestan una comprensión general de la lectura. Cristofer y Karol no presentan comprensión en la lectura porque no leen. Jesús mantiene una comprensión deficiente de su lectura.

Lo que se refiere a las dificultades que presentan en su lectura Celeste, Yuretzi, Yeimi y Dafne presentan confusión y omisión de letra, sustitución o deformación de fonemas, inversión de sílabas, disortografía. Cristofer y Karol no leen. Jesús manifiesta confusión y omisión de letras, separación de palabras, sustitución o deformación de fonemas. Inés registra omisión de letras, sustitución o deformación de fonemas, inversión de sílabas, disortografía.

Lo que se refiere a las habilidades de lectura que presentan los alumnos Celeste, Jesús, Yeimi y Dafne realizan algunas hipótesis según sus conocimientos

previos. Cristofer y Karol no leen. Inés realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos, análisis y evaluación de la lectura a diferencia de Yuretzi que utiliza algunas hipótesis según sus conocimientos previos, análisis y evaluación de la lectura; así como ampliación de su vocabulario.

Resultados obtenidos en la tercera aplicación de la observación que involucra al periodo del 1 al 10 de febrero de 2017, y que permiten apreciar los avances en la adquisición de la lectoescritura. Cabe aclarar que las alumnas Yuretzi e Inés se integraron a su grupo regular por haber alcanzado el nivel alfabético en escritura y la habilidad de leer y comprender lo que leen, por lo tanto de los ocho alumnos con el que se inicia la investigación en este periodo en el mes de febrero de 2017 solo quedaron seis alumnos.

Referente a las características de escritura presilábica que presentan los alumnos, se puede apreciar que ninguno se encuentra en esta etapa, sino en etapas avanzadas.

En cuanto al tipo de sílabas que se utilizan en la escritura silábica Celeste, Jesús, Yeimi y Dafne no presentan rasgos de escritura silábica por encontrarse en otras etapas posteriores. Cristofer y Karol manejan sílabas directas en su escritura silábica.

Lo que se refiere al uso de sílabas en la escritura silábica alfabética, ninguno de los alumnos presentan este tipo de escritura por estar en niveles anteriores y otros en niveles avanzados.

Al analizar los tipos de sílabas que utilizan los alumnos en escritura alfabética se puede afirmar que Cristofer y Karol no presentan escritura alfabética por ubicarse en la etapa silábica. Celeste utiliza sílabas directas inversas, mixtas y diptongos,

escribe párrafos. Jesús aplica sílabas directas, inversas, algunas mixtas y diptongos, escribe oraciones simples y compuestas. Yeimi representa sílabas directas, inversas, algunas mixtas y trabadas, escribe párrafos breves. Dafne utiliza las sílabas directas, inversas, mixtas, trabadas y diptongos, escribe párrafos y textos breves.

En lo que se refiere a la convencionalidad de la escritura, específicamente en cuanto a la direccionalidad todos los alumnos la manejan, es decir, escriben de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Lo que no sucede con la segmentación, Celeste y Dafne sí la utilizan, Jesús y Yeimi en algunas ocasiones. Cristofer y Karol no manejan la segmentación.

En cuanto a los signos de ortografía que utilizan en su escritura los alumnos se puede apreciar que, Celeste y Dafne utilizan adecuadamente la letra mayúscula en nombres propios y al inicio de la oración; el punto, el acento y la coma. Jesús, Yeimi y Cristofer en algunas ocasiones utilizan la mayúscula en nombres propios y al inicio de la oración; el acento, la coma y el punto. Karol pocas veces utiliza letra mayúscula en nombres propios y al inicio de la oración; así como el punto.

Lo que se refiere a las estrategias de lectura Jesús, Yeimi y Dafne cuando leen realizan predicciones, anticipaciones e inferencias. Celeste predicciones y anticipaciones. Cristofer y Karol solo utiliza predicciones.

En cuanto a los tipos de lectura Cristofer y Karol tartamudean; realizan la lectura sílaba por sílaba. Celeste, Jesús, Yeimi y Dafne ejecutan una lectura lenta, omiten o agregan algunas letras.

Lo que se refiere a la extensión de la lectura que realizan los alumnos Cristofer y Karol leen algunas palabras simples, Jesús lee oraciones simples y compuestas, Yeimi lee párrafos, Celeste lee párrafos breves, Dafne lee párrafos y textos breves.

En cuanto a la comprensión de la lectura Celeste, Yeimi y Dafne manifiestas una comprensión general de la lectura. Jesús manifiesta una comprensión parcial de la lectura. Cristofer y Karol tienen una deficiencia en la comprensión de la lectura.

En cuanto a las dificultades que se presentan en la lectura Cristofer y Dafne presentan confusión y omisión de letras, separación de palabras, sustitución o deformación de fonemas, inversión de sílabas, disortografía. Karol y Jesús presentan confusión y omisión de letras, separación de palabras, sustitución o deformación de fonemas. Celeste cuando lee omite letras, separa las palabras, las sustituye, invierte las sílabas, disortografía. Yeimi confunde y omite letras, sustituye los fonemas, invierte las sílabas, disortografía.

En cuanto a las habilidades de lectura que presentan los alumnos se puede identificar que Celeste, Jesús, Cristofer y Karol realizan hipótesis según sus conocimientos previos. Yeimi y Dafne aplican hipótesis según sus conocimientos previos, analizan y evalúan la lectura.

4.1.2. Entrevista.

A continuación se describen los resultados registrados por los ocho padres de los alumnos entrevistados, mediante las diez preguntas planteadas en el instrumento, de las cuales las primeras cinco describen acciones de los padres hacia la escritura de sus hijos, posteriormente las otras cinco explican las actividades que los padres ejercen con sus hijos en cuanto a la lectura.

Los ocho padres registraron lo siguiente; en cuanto a la primera pregunta referida a cómo apoyan a su hijo en la escritura, las respuestas obtenidas fueron, leyendo con ellos, corrigiendo su escritura, borrándolo cuando está mal; ponerle tarea

y hacer que copie de un libro; marcándole puntitos en su libreta para que identifique el lugar y el espacio correcto para el registro de la escritura; haciendo que escriba su nombre y cuando lo hace mal se le borra para que lo vuelva a escribir; otra acción adoptada por parte de los padres es ponerlos a leer primero y luego a escribir; así como también hay padres que apoyan muy poco a sus hijos por cuestiones de trabajo.

La segunda pregunta que se refiere a qué actividades de escritura le gustan a su hijo, las respuestas fueron, hacer ejercicios de caligrafía; así como también ejercicios de la asignatura de Exploración y de Español, que se refieren a las tareas cotidianas que se les deja para la casa (cabe recalcar que para estos alumnos los ejercicios se adaptan según su nivel y ritmo de aprendizaje); escribir cartas; existen también alumnos a los que no les gusta escribir, ya que prefieren dibujar o pintar, en ocasiones tienen que llorar primero, para luego escribir o incluso a veces no lo hacen.

La tercera pregunta se refiere a cuánto tiempo le dedica su hijo a las actividades de escritura, en este caso, las respuestas fueron, una hora y media, una hora, media hora, 20 minutos, cuatro horas para que aprenda y entienda; todas estas respuestas fueron ayudas diarias; mientras que hubieron respuestas en las que la ayuda es media hora a veces, en algunas ocasiones es la hermana la que ayuda y no los padres; también existen alumnos que no reciben ayuda de parte de los padres porque ellos solos lo hacen.

La cuarta pregunta referida a qué escribe su hijo, las respuestas fueron, algunas palabras como, mamá, papá, oso, el nombre del alumno, el de su mamá, el de su papá y el de sus hermanos; frases como, mamá te quiero, papá te quiero, te quiero mamá; así como también la tarea que copian para su casa y algunas palabras que copian de su libro de texto.

La quinta pregunta se refiere a cuándo considera que su hijo escribe adecuadamente, las respuestas reflejaron lo siguiente, en sus dictados; cuando acompaña su escritura con dibujos; cuando lo escribe bien, o sea, cuando se entiende lo que escribe; hace bien sus letras y no se sale de la línea; algunos alumnos lo realizan con base a la insistencia, se les borra hasta que lo escriba bien.

En cuanto a la sexta pregunta, qué tipo de textos lee con su hijo, las respuestas en su mayoría reflejaron, los que hay en su libro de lecturas, refiriéndose a los libros de textos de Español que leen en el salón de clases; los libros de cuentos de la escuela, que son los libros del rincón que se llevan con préstamo a domicilio; el libro que tiene muchos dibujos, este es, el libro de lectoescritura que se trabaja con este grupo muestra de alumnos, también dentro del salón de clases y solo dos alumnos leen cuentos infantiles que tienen por su propia cuenta.

La séptima pregunta, que es, cuánto tiempo dedica leer con su hijo, las respuestas fueron variadas, 2 horas, 3 horas, 20 minutos, a diario; media hora o 1 hora cada segundo día; 1 hora y media o media hora, dos o tres veces a la semana y 1 hora tres veces a la semana.

A qué hora del día lee con su hijo es la octava pregunta, las respuestas a la misma fueron, a las 2:30 pm cuando termina de comer; 3:00 pm; a las 4:00 pm; a las 5:00 pm; algunas madres no tienen hora exacta, leen con sus hijos en la tarde cuando regresan de trabajar y otras madres en las mañanas los fines de semana, por el mismo motivo, el trabajo no les permite ayudarlos de lunes a viernes.

La penúltima pregunta, cómo es la lectura (lenta, rápida, repetitiva, pausada) de su hijo, las respuestas fueron, de repetición; lenta, hace pausas y repite algunas sílabas; se confunde en algunas letras, por lo que no lee de corrido; algunas madres

contestaron que un poco lenta; o es lenta, pero sí lee; mientras que otras son ellas las que les leen a sus hijos, porque ellos no leen.

La última pregunta se refiere a, qué hace para saber si su hijo comprendió la lectura, las respuestas fueron, preguntándole acerca del cuento o le leo otra vez para ver si lo entendió; algunas madres prefieren volver a repetir la lectura, pero entre los dos; por otro lado, una parte opta por decirles que ellos lo vuelvan a leer; mientras que hay otras que prefieren explicarles de que se trata con ejemplos.

4.1.3. Historia de Vida.

Cuando la niña Celeste Selene Miranda Álvaro Moo, llega de la escuela levanta su mochila, sus zapatos, cambia su ropa; luego se pone a jugar a la escuelita y a las muñecas con su hermanita que tiene seis años, Celeste es la primera de la familia, vive con su hermanita, su mamá y una tía, cabe mencionar que en el mismo terreno viven los abuelos, los tíos, los primos, pero cada quien en su casa.

Las tareas las realiza cuando llega la mamá de trabajar a las 7:00 pm porque ella le explica lo que va hacer, los fines de semana repasa dos horas de lectura, cuando hace su tarea tiene permiso para ir al parque a jugar y cuando se porta mal de castigo no ve televisión.

De lunes a viernes duerme de 3:00pm a 4:30 pm, y en la noche argumenta que no quiere dormir porque no tiene sueño, su abuelita la baña a las 5:00 pm, cena a las 8:00 pm y duerme a las 9:30 pm, mientras que los sábados y domingos se baña a las 3:00 pm, cena a las 8:30 pm y se duerme a las 10:00 pm, como parte de su entretenimiento ve televisión, se va de paseo con su mamá, papá y su hermanita al centenario, al parque de los aviones o en casa de su abuelita.

Yuretzi Valentina Cauich Mex es una niña que cuando llega de la escuela se acuesta a descansar un rato; más tarde juega de maestra con su hermanita Andrea de dos años y su prima Ariana; Yuretzi es la primera de dos hijas; vive con sus abuelitos, su mamá, su papá y su hermanita; como a las 4:00 pm realiza las tareas de la escuela, en algunos casos las hace sola, pero cuando no lo entiende pide ayuda para realizarlas, preguntado cómo lo va hacer; cuando se porta bien le compran libros de colorear, pero cuando se porta mal no tiene permiso de ir a jugar.

Todos los días de la semana se baña a las 5:00 pm; cena a las 7:00 pm y duerme a las 9:00 pm; mientras que los fines de semana van de paseo a comprar a Umán o al parque del mismo lugar, con su papá, su mamá y su hermanita.

Jesús Emanuel Collí Simá llega de la escuela en casa de su abuelita materna, ahí se cambia de ropa, deja su bulto en la silla y sale a jugar de futbol con sus primos de Cristofer, compañero del salón y vecino de enfrente; tiene una hermana de 12 años que se llama Sherly y una hermanita de 10 meses llamada Alejandra; por lo que Jesús es el segundo de los hijos; vive con su mamá, su papá y sus hermanas. Cuando se porta mal no ve tele y no sale, pero cuando se porta bien solo le dan un beso por su mamá o le compran un dulce. A las 4.00 pm hace sus tareas de la escuela con ayuda de su hermana.

De lunes a domingo se baña aproximadamente de 5:30 a 6:00 pm, no tiene horario para ello, cena a las 8:30 pm y duerme de 10:00 a 10:30 pm. Los fines de semana repasa la lectura con su mamá, para su entretenimiento los sábados van de paseo al parque de Poxilá y los domingos van al mercado de Umán o al centenario con su mamá, sus hermanas y a veces su abuelita, cabe señalar que el papá nunca convive con la familia, se la pasa trabajando o se queda solo en la casa.

Yeimi Lizbeth Duarte Medina es una niña muy tranquila que cuando llega de la escuela se cambia de ropa, luego come, más tarde juega de maestra con su prima Arely; es hija única, vive con su mamá y su abuela. Las tareas de la escuela las realiza a las 5:00 pm, necesita ayuda para hacerlas, su mamá le lee las instrucciones y le dicta para que ella escriba; se baña a las 4:00 pm, cena a las 7:00 pm y duerme a las 9:00 pm todos los días. En cambio los fines de semana lee con su mamá y como entretenimiento van de paseo a Umán a comprar despensa solamente ellas dos.

Cristofer Martín Osorio Castillo es un niño que cuando llega de la escuela juega a la pelota con sus primos mientras lo hablan para comer; tiene tres hermanos, Manuel de 6 años, Daniel de 12 años y Norma aparentemente de 11 años, él es el tercero de la familia; vive con su papá, su mamá, sus hermanos, sus abuelos, dos tíos y dos tías; a las 5:00 pm hace las tareas de la escuela, con ayuda de la mamá o de la hermana, hace intentos de lectura y de escritura, necesita que se las chequen, porque de lo contrario puede ser que no las haga, en ocasiones dice que no tiene tarea.

Se baña a las 6:00 pm, cena a las 7:00 pm y se duerme a las 8:00 pm todos los días; los fines de semana a veces hace la tarea; también se va de paseo al centenario o a comprar a Umán con su mamá, su papá y sus hermanos, en caso de que no vaya el papá, va la abuela con ellos.

Cuando Rosana Inés Pech Mex llega de la escuela se pone a ver la televisión pero con horario; juega del chismógrafo o de futbol con sus hermanos, Linda de 15 años, Paulina de 11 años y Ángel de 10 años, ella es la más pequeña de la familia. Vive con su mamá, su papá y sus hermanos. Las tareas de la escuela las realiza cuando se termina de bañar, a veces se le ayuda, dependiendo de la tarea, también

se le vigila; cuando se porta mal no le dejan que guste o no le prestan el celular y cuando se porta bien, si pide algo para comer como, sabrita o pan, se lo compran.

Todos los días se baña a las 5:00 pm y cena a las 7:00 pm; pero de domingo a jueves duerme a las 9:00 pm, mientras que los viernes y sábados a las 10:00 pm porque al día siguiente no hay clases. Los fines de semana para entretenerse, juega, ve películas o caricaturas, también baila con todos los integrantes de la familia viendo videos de zumba, son muy unidos y se llevan bien; a veces van al centenario o a Umán a cenar pizzas.

Cuando la niña Dafne Asunción Poot Mex llega de la escuela se pone a ver tele, luego come y después hace las tareas de la escuela; juega de pesca-pesca y de comidita con su hermanita y sus primos; tiene una hermana de 10 años que se llama Yazmin y una hermanita de 3 años llamada Yeni, ella es la de en medio ocupando el segundo lugar entre las tres. Vive con sus abuelos, su mamá y sus hermanas; como a las 3:00 pm realiza las tareas de la escuela con ayuda de su mamá.

Cuando se porta mal no le dejan que vea televisión y cuando se lo gana le dejan verla. De lunes a viernes se baña a las 5:00 pm, pero los sábados y domingos a las 4:00 pm; mientras que todos los días cena a las 7:00 pm y duerme a las 9:00 pm. Los fines de semana la llevan por su mamá a la doctrina y para su entretenimiento sale a pasear al parque de Umán con su mamá y sus hermanas.

Karol Jacob Poot Mutul es un niño que cuando sale de la escuela se queda en casa de su abuelita, ahí se cambia de ropa y juega con sus primos; en su casa juega con sus carritos o con sus tazos porque está solo. Tiene un hermano de 15 años llamado Joshep y una hermana de 13 años que se llama Shirley, por lo que Karol es el más pequeño y consentido; vive con su mamá, su hermano y su hermana. Las tareas

de la escuela a veces las hacen con sus hermanos o no las hace; cuando se porta mal, le hablan fuerte y no le compran lo que quiere y cuando se porta bien procuran comprarle un juguete o un dulce.

De domingo a viernes se baña a las 5:00 pm, cena a las 7:00 pm y se duerme como a las 10:00 pm porque la mamá trabaja y muchas veces espera a que ella llegue; pero los sábados se baña a la 1:00 pm antes de que la mamá se vaya a trabajar, luego se baña otra vez a las 5:00 pm y duerme con su mamá a las 11:00 pm cuando ella regresa de su trabajo porque al día siguiente no hay clases. Los fines de semana toda la familia se levanta tarde, desayunan y se van con la tía o se quedan en su casa a ver tele juntos; salen de paseo en Umán o al centenario, dependiendo como estén en efectivo, procuran ir juntos siempre todos los integrantes de la familia (Ver anexo B).

4.2. Resultados del PATCM

Las estrategias didácticas del PATCM se desarrollaron en tiempo y forma y dieron como resultado lo siguiente:

1. Buscamos letras: esta estrategia se llevó a cabo por medio del juego “Frío-caliente”. El docente escondió letras en el área del salón de clases, luego los niños con risas divertidas, las fueron encontrando cuando se les decía en voz alta, “frío, frío como el agua del río”, si la letra se encontraba lejos y “caliente, caliente como el agua ardiente” si la letra se encontraba cerca. Una vez halladas todas las letras, lo siguiente fue armar palabras que sabían escribir. Con las palabras armadas, muy contentos los alumnos moldearon las letras con plastilina.

Esta actividad permitió a los alumnos manipular el material para agilizar la destreza de las manos, obteniendo un resultado favorable de aproximadamente un

80% de efectividad al formar las palabras completas, sin embargo hubo algunos errores en la formación de algunas letras, como en el caso de la “s” que la escribieron al revés.



Figura 1. Encontrando diferentes letras y palabras.



Figura 2. Moldeando palabras con plastilina.

2. El gato y los ratones: por turnos, un integrante se iba nombrando como “gato” y el resto de los alumnos, como los “ratones”. Los ratones tenían sus “casitas”, que, eran letras escritas en hojas blancas, que se encontraban pegadas en el piso. El gato nombraba una letra y salía a cazar a los ratones, éstos tenían que ocultarse en la letra correspondiente, con solo poner un pie sobre ella; el alumno que no lograba llegar a su casita perdía, luego se complicó con palabras en vez de letras. Posteriormente pegaron las palabras en un papel bond y las leyeron en colectivo.

Finalmente se obtuvo un resultado favorable de aproximadamente un 70% porque todos los alumnos ubicaron correctamente las letras y las palabras colocadas, a excepción de Cristofer y Karol que solamente seguían a sus compañeros porque no hacían ni el intento de leer las letras y menos las palabras establecidas. En cuanto a las palabras armadas y pegadas en el papel bond, no se observó ninguna dificultad, porque, contaban con los portadores de texto.



Figura 3. Jugando a “El gato y el ratón”.

3. Escribimos letras en la espalda: se les proporcionó a los alumnos unas tarjetas con palabras, después individualmente las leyeron, entusiasmados hicieron un círculo y por turnos escribieron con el dedo algunas de esas palabras en la espalda de su compañero, resaltando enormemente cada letra. Se divertieron mucho en este juego porque tenían que descifrar lo que su compañero trataba de transmitir. Se les entregó una hoja con letras, las recortaron y armaron palabras.

Existieron muchos errores en cuanto a la escritura de algunas palabras en la espalda de los compañeros sobre todo en la falta de letras, resaltando la escritura silábica, por ejemplo, “msa” en vez de mesa; pero lo que llamó mayor atención fue la forma en cómo todos escriben, el trazo de las letras las hacen al revés como la “a” o de abajo hacia arriba, como la “s”, por tal motivo casi nadie adivinaba qué palabra le escribían. Luego los recortes de casi todos los alumnos fueron dentro y fuera de la línea marcada, no sobre ella, haciendo notar la falta de motricidad con las tijeras, se les dificultó, en este caso, los trazos rectos.

Finalmente el armado de las palabras fue de un 80% aproximadamente, porque hubo algunos errores como en el caso de Celeste que registró “sos” en vez de oso o Yuretzi que colocó la “a” al revés en “mamá” e Inés que utilizó la “d” en lugar de “b”, escribiendo “ardol” en lugar de “árbol”.



Figura 4. Escribiendo letras en la espalda de los compañeros.

4. De la “a” a la “z”: se hicieron dos equipos, a uno se le entregó tarjetas con imágenes y al otro, tarjetas con el nombre de ellas. A la voz del docente “1, 2, 3” los alumnos muy entusiasmados buscaron a su pareja con la tarjeta correspondiente, asociando la imagen con el texto. Finalmente se les entregó una hoja de ejercicios con diferentes ilustraciones y los alumnos le pegaron las tarjetas con sus nombres. La mayoría de ellos se basaron con la letra inicial resaltada.

Esta actividad fue sumamente favorable, porque los alumnos hallaron correctamente todos los nombres con sus imágenes, la dificultad surgió en el trabajo de Cristófer, que colocó invertidamente los nombres de los dibujos porque no hizo el intento por leer. Dando como resultado un 80% aproximadamente.



Figura 5. Uniendo imagen-texto.

5. El crucigrama: por turnos, los alumnos completaron un crucigrama en el pizarrón, se basaron en el número que tenía cada dibujo. Posteriormente armaron crucigramas en sus carpetas de letras móviles, en esta ocasión se les dificultó un poco este ejercicio porque no estaban familiarizados con esta estrategia, sin embargo se motivaron por el desafío.

Cabe recalcar que las palabras que representaban a las imágenes, eran sencillas y comunes para ellos, porque ya las habían visto en clases anteriores. Por último resolvieron crucigramas en fotocopias.

El resultado del armado de crucigramas en el pizarrón y con sus tarjetas móviles fue favorable; los ejercicios de las fotocopias, fueron fáciles cuando contaban con el encabezado del trabajo para que colocaran cada nombre en su lugar, tomando como referencia la cantidad de letras y la letra inicial de cada imagen; la dificultad surgió cuando las palabras no estaban preestablecidas y no contaban con letras para completar, Dando como resultado un 70% aproximadamente.



Figura 6. Completando el crucigrama en el pizarrón.

6. Constructor de las letras: se les presentó nuevamente una hoja con diferentes letras y fueron armando palabras que les indicó el docente; el recortar, armar y pegar les pareció interesante y divertido porque manipularon el material. Luego leyeron y entusiasmados modelaron las letras de cada palabra con plastilina. Para concluir resolvieron algunas sopas de letras en sus cuadernos, las compartieron y corrigieron en forma grupal.

Las palabras que se les dictó las armaron correctamente, al igual que el modelado con plastilina, la dificultad surgió al momento de resolver los crucigramas, a pesar de que se les presentó la palabra de manera visual, hubieron algunos errores, esto porque no se encuentran familiarizados con palabras un tanto complejas o fuera de su vocabulario, por lo que el resultado de esta actividad refleja un aproximado del 60% de efectividad.



Figura 7. Construyendo palabras con diferentes letras.

7. Memoria de palabras: se les presentó tarjetas con palabras repetidas dos veces, las colocaron boca abajo y las revolvieron. Por turnos los niños volteaban dos tarjetas, quien encontraba a las dos iguales se quedaba con ellas, sino era así, las devolvían. Este juego les pareció muy divertido, el que ganó fue Jesús, porque encontró más parejas. Después cada quien hizo su propio memorama para llevarlo a su casa.

El juego y la elaboración de sus propios memoramas les pareció divertido y sin mayor dificultad, esto porque en la parte de las imágenes, es notorio que todos los

alumnos realizaron imágenes idénticas, tomaron en cuenta el mismo tamaño, forma y colores, por eso la actividad tuvo un porcentaje del 90% aproximadamente porque se tomó como principal aspecto la similitud en la escritura.



Figura 8. Jugando al “Memorama de imágenes”.



Figura 9. Elaborando su propio memorama.

8. Tren de sílabas: se les entregó cuadritos con sílabas, después eligieron una sílaba y le fueron agregando otras para formar palabras, las leyeron e hicieron una lista de palabras en hojas blancas con sus ilustraciones.

El listado de palabras fue favorable, aunque durante el proceso tuvieron errores al armar palabras, al final pudieron formar palabras sencillas y conocidas para ellos con las que se encuentran familiarizados. La lectura de las mismas la realizaron correctamente, aunque en ciertas ocasiones dudaban o tardaban en juntar las sílabas por lo que la lectura de manera individual, fue tardado pero satisfactoriamente.



Figura 10. Armando palabras con sílabas.

9. Etiquetando: se les entregó unas tarjetas con el nombre de los objetos que se encontraban en el salón y las colocaron en el lugar que ellos consideraban. Por turnos se les preguntó que decía cada tarjeta. Seguidamente en colectivo leyeron cada palabra y corrigieron algunas que no correspondían con el objeto. Para concluir con la actividad cada alumno escribió en una tarjeta el nombre de otro objeto que estaba en el salón y lo pegó en el lugar correspondiente.

Esta actividad trajo como resultado que los niños relacionaran la imagen con el texto, basándose en la letra inicial del nombre de cada área, las sílabas que ya conocen les resultó fácil, mientras que las que aun presentan ciertas dificultades, las confundieron, por ejemplo “ventilador”, ya que no conocen la letra “v”. Al escribir palabras como “mesa” les resultó sencillo, pero “escritorio” tuvieron algunos errores como por ejemplo, “esquitorio”. Esto sucede por dos aspectos, la falta de conocimiento por las sílabas trabadas o por error en el lenguaje, es decir, escriben como hablan. Logrando un resultado favorable del 80% aproximadamente.



Figura 11. Etiquetando los nombres de algunas áreas del salón.

10. Busca el nombre: observaron diferentes imágenes y leyeron algunas palabras, ambas en hojas de papel, luego se le proporcionó a cada alumno una imagen o una palabra al azar. A la voz de “Busca el nombre”, emocionados, cada alumno encontró a su pareja. Pasaron por turnos a pegar en papel bond, la imagen con su respectivo nombre. Por último se les entregó una hoja con diferentes imágenes y palabras, las leyeron, recortaron y pegaron; primero la imagen y abajo su nombre. Esta actividad para reforzar la representación imagen-texto.

El resultado de esta actividad fue de aproximadamente 95%, porque de manera grupal leyeron correctamente las palabras y pudieron identificar a su imagen sin ningún problema. De manera individual hubo solamente algunos errores en el trabajo del alumno Karol.



Figura 12. Recortando y pegando dibujos con sus nombres.

11. Lotería: cada alumno tomó una cartilla de la lotería tradicional, mientras que la docente sacaba una baraja, los niños emocionados colocaban una taparrosca en el dibujo correspondiente; quien formara primero una figura debidamente establecida ganaba el juego; luego jugaron con la lotería de letras; más adelante para complicar la estrategia, jugaron la lotería de nombres, en esta ocasión las cartillas solo contenían nombres y las barajas los dibujos, cada vez que salía una baraja los alumnos tenían que leer cada nombre en las cartillas para localizar el correcto. Seguidamente se les proporcionó unas copias de las imágenes que contenían las cartillas, las cuales serían las barajas y alegres las recortaron para después jugar a la lotería. Esta versión

consistió en que las cartillas solamente contenían los nombres de los objetos y ellos colocaban encima la imagen correspondiente.

El primer y segundo juego se realizó sin dificultades, siguiendo el repaso de cada letra pero basándose en la imagen; la dificultad surgió cuando en el tercero y cuarto juego las cartillas no contaban con los dibujos que contenían las barajas, por lo que a algunos alumnos les tomaba tiempo localizar las palabras iguales y la lectura de las mismas para hacerlas coincidir, por esta razón, se puede afirmar que el resultado positivo fue de un 95% aproximadamente.



Figura 13. Jugando a la lotería tradicional.



Figura 14. Jugando a la lotería de letras.



Figura 15. Jugando a la lotería imagen-texto.



Figura 16. Armando su propia lotería.

Capítulo 5

Discusión, Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Discusión

Según Cammaroto (2013) hace referencia a que los alumnos aprenden con o sin el docente dándole prioridad a los medios instruccionales o a las relaciones interpersonales que se dan en el proceso, para que el alumno alcance ciertos conocimientos.

De manera personal se coincide con el autor en cuanto a los medios ya que son meramente necesarios para que los alumnos manipulen de manera concreta los materiales y recursos que se necesitan para la aplicación de las estrategias, igualmente las relaciones interpersonales son necesarias para la motivación y ayuda mutua en el logro de los aprendizajes.

Sin embargo se difiere con el apartado en el que menciona que los alumnos adquieren los conocimientos con o sin el docente, puesto que la presencia del docente fue de gran importancia en el desarrollo de la aplicación de las estrategias, sin él, los alumnos por sí solos no se sentían motivados o no podrían haber avanzado en el desarrollo de las actividades.

Cabe recalcar que la aplicación de las diferentes estrategias didácticas aplicadas fue satisfactorio porque la mayoría de los alumnos adquirieron el proceso de adquisición de la lectoescritura con ayuda del docente.

Velazco y Mosquera (2010) consideran que las estrategias didácticas se efectúan mediante la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos, métodos y recursos durante el proceso de enseñanza.

Se coincide con los autores, porque las estrategias didácticas del PATCM que se aplicaron fueron elegidas de acuerdo a la problemática del grupo y a las necesidades de los alumnos detectados con dificultades, para la aplicación del proyecto se eligieron también los métodos más adecuados para los alumnos y los recursos y materiales según el medio en el que se desenvuelven; así como las posibilidades para adquirirlos en diferentes momentos de la jornada escolar durante todo el ciclo escolar para lograr la efectividad de los resultados.

Según Solé (1994) afirma que las estrategias se pueden ajustar conforme se aplican las actividades, ya que permite seleccionar, evaluar, continuar o desechar las acciones para poder lograr la meta establecida. De igual manera se coincide totalmente con la autora porque durante la aplicación del proyecto se hicieron diferentes modificaciones sobre el la selección del tipo de estudio y en los instrumentos de medición, pero persistiendo en las estrategias didácticas que se habían seleccionado desde un principio; también la evaluación es de suma importancia porque permite ajustar los métodos según los resultados que se van arrojando.

Según Lerner (2001) señala que la enseñanza de la lectura y la escritura es un desafío que enfrenta la escuela porque pretende incorporar a todos los alumnos a la alfabetización y a los egresados en la cultura de lectores y escritores activos.

Se coincide con el autor cuando menciona que el reto de la escuela actual es el de incorporar a los alumnos y exalumnos a la alfabetización y a la autonomía de la cultura de la escritura y lectura, pero se difiere cuando menciona que a todos ellos, ya

que es casi imposible lograrlo, puesto que existen factores tanto sociales como familiares que son obstáculos o que dificultan la enseñanza en la escuela; tal es el caso de la comunidad donde se aplicó la propuesta didáctica, los padres de familia no colaboran con el aprendizaje de sus hijos, no les imponen reglas y trabajan casi todo el día, por lo que tampoco existe buena comunicación entre ellos y con el maestro.

Otro problema es que muy pocos alumnos continúan con su secundaria, la mayoría solo concluyen su educación primaria y se van a trabajar o se casan por eso es muy difícil que logren adquirir la cultura de la lectura y escritura con autonomía. El reto más bien podría ser, lograr que la mayoría de ellos logre adquirir la alfabetización.

Según USAID (2003) menciona que los adultos deben leerles a los niños desde sus primeros años de vida, dándoles la oportunidad de manipular materiales escritos y hacer trazos para que cuando entren a la escuela sea favorecedor en el aprendizaje de la lectoescritura; además una vez incorporado a la escuela es necesario que los docentes implementen métodos y estrategias para que todos los alumnos logren convertirse en lectores y escritores independientes, capaces de aprender y recrearse con diferentes textos.

Se coincide con el autor en la importancia del apoyo de los padres de familia en la dedicación que deben proporcionarles a sus hijos desde muy pequeños para que cuando entren a la escuela tengan las bases al proporcionarles las técnicas y métodos de enseñanza para adquirir el proceso de lectoescritura, tanto los padres de familia como docentes deben ser la herramienta sólida que motive a los alumnos a lograr sus capacidades y conocimientos.

Se difiere en la responsabilidad de la escuela al mencionar que todos sus alumnos sean lectores y escritores independientes; es lo que se espera pero es

realmente complicado lograrlo, pues existen muchos obstáculos como son los medios de comunicación que acaparan totalmente la atención de los alumnos, los problemas familiares y la apatía de los mismos alumnos y de los padres de familia al no darles la oportunidad a sus hijos de la motivación en casa antes de ir a la escuela o de no llevarlos a la misma. Cabe recalcar que en esta investigación los padres de familia no llevan a sus hijos al preescolar, incluso en la primaria faltan demasiado.

SEP (2000) hace referencia a la necesidad de medios especiales para los alumnos con alguna NEE para acceder al currículum, tales como equipos o técnicas especiales de enseñanza, hacer modificaciones al currículum o al medio social y emocional en el que se desenvuelve el alumno.

Se está de acuerdo con este autor, porque los alumnos con NEE que tuvieron dificultad en la adquisición de la lectoescritura desde el primer grado de primaria, al llegar a segundo grado sin saber leer y escribir necesitaron más que equipos especiales, técnicas del docente, como las estrategias didácticas del PATCM para favorecer la lectoescritura que se aplicó y los recursos y materiales para lograrlo, como juegos y actividades recreativas y lúdicas.

Además se trabajó con los padres de familia como medio de apoyo; así como con el trato directo con cada alumno para atender sus necesidades educativas y afectivas.

5.2. Conclusiones

Durante la aplicación de la propuesta didáctica se llevaron a cabo tres instrumentos que demuestran que los objetivos se cumplieron de acuerdo a lo establecido, entre ellos se pueden mencionar los siguientes:

En el instrumento donde se registraron las observaciones, se pudo comprobar que si funcionó para conocer el proceso de adquisición del sistema de lectoescritura en los niños con NEE, porque reflejan el nivel de escritura y de lectura con que inició cada alumno, también se puede observar como fue el avance de adquisición de la lectoescritura en cada uno de ellos, como van evolucionando desde el sistema presilábico, pasando por el silábico, silábico-alfabético, hasta el alfabético, cabe mencionar que de los ocho alumnos con los que se trabajó, seis lograron adquirir satisfactoriamente el alfabetismo, mientras que dos se quedaron en el nivel silábico.

Aunque no todos iniciaron y finalizaron en el mismo nivel, se concluye que sí todos tuvieron cierto avance en la adquisición del proceso de lectoescritura.

Los instrumentos de la entrevista y la historia de vida permitieron conocer los elementos familiares que favorecen u obstaculizan la adquisición de la lectoescritura, porque la mayoría de los padres de familia apoyan en la casa muy poco o nada en las tareas de seguimiento: algunos padres por cuestiones de trabajo dejan a sus hijos al cuidado de sus abuelos o hermanos, por lo que no vigilan que sus hijos cumplan con la tarea como debería de ser; otros no les ayudan porque creen que sus hijos no la necesitan y los padres que apoyan a sus hijos muchas veces no tienen el conocimiento para ayudarlos correctamente.

En cuanto a los libros que leen en sus casas son los que llevan de la escuela, como los libros de lectura en la asignatura de Español o los libros del rincón que se les presta a domicilio, solo dos alumnos cuentan con cuentos infantiles de forma particular; de la misma manera la mayoría de los padres de familia se contradicen en las respuestas cuando mencionan el exceso de tiempo que ofrecen en las tareas

escolares de sus hijos, porque en un día cotidiano del alumno los horarios no cuadran en sus actividades.

Es por eso que se comprueba la falta de colaboración de los padres en las tareas escolares de sus hijos, se concluye que los avances que adquieren los alumnos son resultado de lo que aprenden solamente en la escuela, más que avances, se detectan las dificultades por cuestiones personales y familiares.

Con el resultado de las observaciones también se logró el objetivo que se refiere a identificar las actividades previas a la adquisición de la lectoescritura que realiza el alumno, como parte de la construcción de su conocimiento, se observan cómo van avanzando en los tipos de sílabas, desde las directas, indirectas, mixtas, trabadas y diptongos. Cabe recalcar que dos alumnos solamente se quedaron en las sílabas directas, pero todos tuvieron ciertos avances que les permitieron mediante las diferentes actividades introducirse a la adquisición de la lectoescritura.

También se cumplió el objetivo de conocer las convencionalidades más usadas en la adquisición de la lectoescritura, cómo la mayoría de los alumnos iniciaron sin utilizar convencionalidades y al finalizar el tiempo de la aplicación de la propuesta la mayoría de ellos aprendió a utilizar por lo menos las convencionalidades básicas como la direccionalidad, segmentación, aplicación de la letra mayúscula y del punto.

De igual manera se cumplió el objetivo que se refiere a la descripción de las estrategias utilizadas en la adquisición de la lectura, al inicio no utilizaban estrategias de lectura, pero una vez que la mayoría de los alumnos se inició en el proceso, se observa el avance desde predicciones hasta anticipaciones y algunas inferencias.

Otro objetivo que se cumplió con los mismos instrumentos fue identificar las dificultades en la lectoescritura que presentan los alumnos con NEE, en los avances

que tuvieron lo más lógico sería empezar con muchos problemas y terminar con menos de ellos, sin embargo se observa que al no saber leer presentan menos problemas que cuando ya saben leer, entonces las dificultades son mayores cuando más avances logran en el proceso de lectura, por ejemplo: al principio un alumno solo puede presentar dificultades en confusión y omisión de letras, separación de palabras, sustitución o deformación de fonemas, pero más adelante presentan otras dificultades como inversión de sílabas y la disortografía.

Finalmente los resultados arrojados en la aplicación de las estrategias didácticas del PATCM a los alumnos con NEE cumple con su propósito al reflejar que los sujetos participantes lograron aproximadamente un promedio de 90% satisfactoriamente en el proceso de lectoescritura, la clave de toda la propuesta es que se basó en el juego para incentivar a los alumnos, hacerlos más independientes, autónomos, alegres y lograr un avance realmente significativo.

5.3. Recomendaciones

Es importante que el docente como orientador, transmita la lectura y la escritura como herramienta lúdica, dinámica y agradable, en cada una de las actividades a realizar, aplicando nuevas estrategias, para que el proceso de lectoescritura sea cada vez más atractivo.

Es esencial que el docente actual, asuma los cambios de paradigmas y esté comprometido con su labor, implementando más alternativas para el mejoramiento del proceso y el hábito lectoescritor en los niños, de modo constante. Corresponde al docente programar a sus educandos la pasión y el gusto por la lectura y la escritura, que propicie en el niño o niña la oportunidad para pensar, discutir, diseminar y emitir

juicios con respecto a un texto. Cabe la posibilidad, que cualquier docente interesado en el proyecto, ajuste las estrategias según las necesidades del grado en curso. Algunas recomendaciones son las siguientes:

Brindarle a los alumnos la oportunidad de observar, explorar, manipular materiales didácticos e impresos, así como estar en contacto con el medio, ayuda a favorecer el proceso de lectoescritura y más adelante, podrán construir nuevos conocimientos.

Combinar juegos y dinámicas dentro y fuera del salón de clases con los métodos de enseñanza de la lectoescritura, para que los niños sientan que las clases no son monótonas, que existen cosas divertidas que les ayuda a aprender en la escuela.

Es esencial iniciar las clases con la lectura de un texto, empezar con los más sencillos, por ejemplo, cuentos. Utilizar algunas estrategias de lectura, como la inferencia y el muestreo, para que se vayan familiarizando con la lectura y encuentren el gusto por ella. Al mismo tiempo realizar ejercicios de comprensión lectora.

Se sugiere realizar portadores de texto; por ejemplo, en cada lectura, es importante que los alumnos observen las imágenes y posteriormente las relacionen con palabras claves, de esta manera se trabaja la relación imagen-texto.

Después de cada lectura, los alumnos deben realizar dictados, empezando con palabras simples. Esta acción debe realizarse a diario, también deben aprender a corregir sus escritos al final del dictado, para que reflexionen y avancen en el proceso.

Al trabajar los contenidos temáticos, es motivador trabajar con materiales novedosos, como crucigramas, sopas de letras, memoramas, loterías, etcétera.

Otra de las acciones necesarias para el avance en el proceso, es el compromiso de los padres de familia en apoyar a sus hijos en casa referente a las tareas cotidianas

de seguimiento. Ese espacio de tiempo, es sumamente importante para el niño o niña, porque además de reforzar lo aprendido en la escuela, suele ser una muestra de afecto y atención que tanto necesita.

Se recomienda también, realizar investigaciones utilizando estas variables: estrategias didácticas y proceso de lectoescritura, con enfoque cuantitativo o de manera mixta; ya que así se involucrarán grupos más grandes, otras escuelas, otras poblaciones; para tener un panorama más completo de la problemática investigada.

Lo anterior permitirá el uso de otros diseños de investigación que corresponden al enfoque cuantitativo y al enfoque mixto; incluso se podría realizar otra investigación cualitativa pero con otro diseño, como podrían ser etnográficos, de investigación acción o narrativos según los intereses del investigador.

Otra variante que pudiera ser aplicada está en la selección de los instrumentos de medición, puesto que si se utilizan otros tipos de instrumentos, cabe la posibilidad de recabar información más rica que pudiera complementar los resultados obtenidos en el presente estudio.

Así mismo se recomienda realizar otras investigaciones involucrando otras variables, pero que de igual manera se encuentran íntimamente relacionadas, como es la motivación de los alumnos, la condición socioeconómica, pobreza extrema, percepción de salario, alimentación, higiene, entre otros, que de una u otra manera incidieron en el contexto de la investigación.

Referencias

- Adrián (2007) Plan de actualización de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura. Trabajo de Grado. Planificación Educativa. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo.
- Álvarez, Adriana, L. (2004) Aprestamiento de la lectoescritura. Guía y módulo. p. 165-220.
- Bruner, J. (1966) El proceso de la educación. Canbringer: Harvard Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Buenos Aires: Aigue. 1956, p.53
- C.N.R.E.E. (1992) Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. p. 20.
- Coll, C. (1987) Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Barcelona: Editorial Laia, 1987.
- De la Torre (2007) 12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica. Editorial Alfaomega. Bogotá.
- Díaz, F y otros (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. (2da edición). McGraw--Hill. México. p. 15-20.
- Díaz y Hernández (2007) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mc Graw Hill. Madrid. p. 141-145.
- Durán (2006) Estrategias didácticas para optimizar la enseñanza de la lectura en los alumnos de Educación Básica. Trabajo de Grado. Docencia en Educación Básica. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracaibo.
- Estela D'Angelo, José Oliva (2003) Lectura y escritura en contextos de diversidad. p. 27-30.

- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: siglo XXI. p. 53 y 367.
- García, Martínez y Carcedo (1993) Las necesidades educativas especiales en la educación primaria. Gobierno Vasco. p. 24-26 y 63-66.
- Gil (2006) Análisis de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes para la enseñanza de la lectura. Trabajo de Grado. Docencia en Educación Básica. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracaibo.
- Gómez Palacio, Margarita (1996) El niño y sus primeros años en la escuela. p. 81-109.
- González, L. (1981). El desarrollo Psicológico del niño. Bogotá: Norma. p. 43.
- Hernández Rojas, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México: Siglo XXI. p. 169-209.
- Hernández, Fernández y Baptista (2010) Metodología de la investigación. p. 364-477.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014) Metodología de la investigación. p. 174 y 386-494.
- Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo imposible y lo necesario. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. p. 28,115.
- Lomas, C. (1994) La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación. México: Trea. p. 78.
- Mangrum y Forgan (2003) Aprender a leer: El gran debate. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1997) Desarrollo psicológico y educación: II. (comp.). Madrid: Alianza Psicológica. p. 81-92.

- Marín (2006) Estrategias didácticas y aprendizaje de la lectura. Trabajo de Grado. Docencia en Educación Básica. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracaibo.
- Moll, L. C. (1993) Vigotsky y la Educación. Connotaciones y Aplicaciones en la Psicología Sociohistórica en la Educación. (comp.). En SEP. (2000). Antología de Educación Especial. México: SEP. p. 191-219.
- Pani, M. (2007) Psicología. México: Chicome. p. 101.
- Piaget, J. (1966) La evolución del constructivismo: orígenes y desarrollo del pensamiento de Piaget. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramos, Sánchez, J. (1999) Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras: procesos, evaluación e intervención. Mérida, Mec. p. 1.
- Romero, Barea, Gustavo (2009) La utilización de estrategias didácticas en clase. p. 1-5.
- Sánchez, Carmen (2009) La importancia de la lectoescritura en educación infantil. p. 6-9.
- SEP (2000) Antología de Educación Especial. p. 77-89.
- SEP (2011) Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial. Normas y Procedimiento para evaluar el Factor Actividades Cocurriculares. México. p. 1-24.
- SEP (2014) Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, México, D. F. p. 48-67.
- Solé, Isabel (1994) Estrategias de lectura. ¿Qué es una estrategia? El lugar de las estrategias en la enseñanza de la lectura. Barcelona: Editorial GRAÓ. p. 33.
- UPN. Antología (2005) Estrategias para favorecer la lectoescritura en segundo grado de primaria. p. 43-45.

- UPN. Antología (2007) Estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de segundo grado de primaria. p. 28-42.
- USAID (2013) Del pueblo de los estados unidos de América. Aprendizaje de la lectoescritura. Guatemala, p. 17-20 y 102-105.
- Valenzuela (2003) La transposición didáctica. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Vallés, Arándiga, A. (1996) Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo: dificultades de aprendizaje. Madrid: Editorial Escuela Española. p. 337.
- Woods, Claire A. (1995) La lecto-escritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social en Antología: El aprendizaje de la lengua en la escuela. UPN. p. 141.

Electrónicas

- Ajuria, Guerra (2004) Citado por Retondaro, María Cristina. En: ¿cómo escribe el niño disgráfico? [Online]. Buenos Aires. [Citado el 25 de octubre de 2004].
<http://www.todosleen.com.ar/index.htm.f>
- BOE, (2008) Boletín oficial de estado. Comunidad autónoma del país Vasco. Publicado el 10 de febrero de 2012, recuperado de: <http://www.boe.es>
- Cammaroto, A., Martins, F. y Palella, S. (2003) Análisis de las estrategias instruccionales empleadas por los profesores del área de matemática.: Caso: Universidad Simón Bolívar. Sede Litoral. [Artículo en línea]. Investigación y Postgrado. Abril. 2003, vol.18, no.1. Recuperado de:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316--00872003000100009&Ing=es&nrm=iso . ISSN 1316--0087.
- Oltra Abarca, V. (2004) La dislexia. Recuperación de los problemas de lecto-escritura. [Online]. España: Monografías.com [Citado el 25 de octubre de 2004].
<http://www.monografias.com/trabajos/dislexia/dislexia.shtml>
- SEP. (2002) Las Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de:
<http://boards2.melodysoft.com/app?ID=NEE&msg=1838>
http://pdf.rincondelvago.com/educacion-especial_2.html
<http://www.institutovirgendelasnieves.com/atencion.htm>
<http://www.estrategiasdeaprendizaje.com>
- Velazco, M. y Mosquera. (2010) Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Colaborativo. PAIEP. Consultado el 12 de abril de 2013, recuperado de:
http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf

Anexo A

Instrumentos de medición

Observación

Items
1. ¿Cuáles son las características de la escritura presilábica que presenta el alumno?
Celeste Yuretzi Jesús Yeimi Cristofer Inés Dafne Karol
2. ¿Qué tipo de sílabas representa en la escritura silábica?
Celeste Yuretzi Jesús Yeimi Cristofer Inés Dafne Karol
3. ¿Qué tipo de sílabas representa en la escritura silábica-alfabética?
Celeste Yuretzi Jesús Yeimi Cristofer Inés Dafne Karol
4. ¿Qué tipo de sílabas representa en la escritura alfabética?
Celeste Yuretzi Jesús Yeimi Cristofer Inés Dafne Karol
5. ¿Qué convenciones de escritura utiliza (por ejemplo: la direccionalidad y la segmentación)?
Celeste Yuretzi

Jesús Yeimi Cristofer Inés Dafne Karol
6. ¿Qué signos de ortografía utiliza en su escritura (mayúsculas, coma, punto, acento)?
Celeste Yuretzi Jesús Yeimi Cristofer Inés Dafne Karol
7. ¿Qué estrategias de lectura utiliza (predicción, anticipación, inferencias, muestreo)?
Celeste Yuretzi Jesús Yeimi Cristofer Inés Dafne Karol
8. ¿Qué tipos de lectura utiliza (tartamudeo, fluidez, omite o agrega letras)?
Celeste Yuretzi Jesús Yeimi Cristofer Inés Dafne Karol
9. ¿Cuál es la extensión de las lecturas que realiza (palabra, oración simple, oración compuesta, párrafo)?
Celeste Yuretzi Jesús Yeimi Cristofer Inés Dafne Karol
10. ¿Cómo responde ante los cuestionamientos de la lectura?
Celeste

Yuretzi Jesús Yeimi Cristofer Inés Dafne Karol
11. ¿Qué dificultades presenta en la lectura?
Celeste Yuretzi Jesús Yeimi Cristofer Inés Dafne Karol
12. ¿Qué habilidades de lectura presenta (ampliación de vocabulario, análisis, generación de hipótesis, etcétera)?
Celeste Yuretzi Jesús Yeimi Cristofer Inés Dafne Karol

Entrevista

Periodo de aplicación: _____

Nombre del alumno (a): _____

Nombre del padre o tutor: _____

Parentesco: _____ Edad: _____

Preguntas	Respuestas
1. ¿Cómo apoya a su hijo(a) en la escritura?	
2. ¿Qué actividades de escritura le gustan a su hijo(a)?	
3. ¿Cuánto tiempo le dedica su hijo a las actividades de escritura?	
4. ¿Qué escribe su hijo(a)?	
5. ¿Cuándo considera que su hijo(a) escribe adecuadamente?	
6. ¿Qué tipos de textos lee con su hijo(a)?	
7. ¿Cuánto tiempo dedica leer con su hijo(a)?	
8. ¿A qué hora del día lee con su hijo(a)?	
9. ¿Cómo es la lectura (lento, rápido, repetición, pausas) de su hijo(a)?	
10. ¿Qué hace para saber si su hijo(a) comprendió la lectura?	

Historia de vida

Periodo de aplicación: _____

Nombre del alumno (a): _____

Nombre del padre o tutor: _____

1. Dígame ¿qué hace su hijo(a) cuando llega de la escuela?

2. ¿De qué juega su hijo(a)?

3. ¿Con quién juega su hijo(a)?

4. ¿A qué hora realiza las tareas de la escuela? ¿lee, escribe? ¿requiere de ayuda para realizarla?

5. ¿Tiene otros hijos?

6. ¿Qué lugar ocupa _____ entre sus hijos?

7. ¿Quiénes viven en su casa?

8. ¿A qué hora se baña, cena y duerme su hijo(a) de lunes a viernes?

9. ¿A qué hora se baña, cena y duerme su hijo(a) los sábados y domingo?

10. ¿Qué hace los fines de semana con su hijo(a)?

11. ¿A qué lugares va de paseo con su hijo(a)?

12. ¿Con quienes van de paseo?

13. ¿Qué premios y castigos le impone a su hijo(a) cuando se porta bien o mal?

Anexo B

Matrices de datos

Observación

Periodo de aplicación: Del lunes 19 al viernes 30 de Septiembre de 2016.

Items
<p>1. ¿Cuáles son las características de la escritura presilábica que presenta el alumno?</p> <p>Celeste: No presenta características presilábicas. Yuretzi: No presenta características presilábicas. Jesús: No presenta características presilábicas. Yeimi: No presenta características presilábicas. Cristofer: Se encuentra en la categoría de escrituras diferenciadas, en el tipo de escritura cantidad variable y repertorio variable: diferencia sus escrituras con diversidad y cantidad diferenciada en sus grafías, la cantidad de grafías generalmente tiene que ver al tamaño de cada palabra. Es el máximo nivel de escritura presilábica. Inés: No presenta características presilábicas. Dafne: No presenta características presilábicas. Karol: El tipo de escritura en el que se encuentra es cantidad variable con repertorio fijo parcial: aparecen constantemente algunas grafías en el mismo orden y en el mismo lugar, la cantidad de grafías no es siempre la misma.</p>
<p>2. ¿Qué tipo de sílabas representa en la escritura silábica?</p> <p>Celeste: Representa las sílabas directas. Yuretzi: No presenta características silábicas. Jesús: Representa las sílabas directas. Yeimi: No presenta características silábicas. Cristofer: No presenta características silábicas. Inés: No presenta características silábicas. Dafne: No presenta características silábicas. Karol: No presenta características silábicas.</p>
<p>3. ¿Qué tipo de sílabas representa en la escritura silábica-alfabética?</p> <p>Celeste: No representa escritura silábica-alfabética. Yuretzi: No presenta escritura silábica-alfabética. Jesús: No representa escritura silábica-alfabética. Yeimi: Representa sílabas directas y algunas inversas. Cristofer: No representa escritura silábica-alfabética. Inés: No presenta escritura silábica-alfabética. Dafne: Representa las sílabas directas, inversas y mixtas. Karol: No presenta escritura silábica-alfabética.</p>
<p>4. ¿Qué tipo de sílabas representa en la escritura alfabética?</p> <p>Celeste: No presenta escritura alfabética. Yuretzi: Representa las sílabas directas, inversas, mixtas y compuestas (trabadas). Escribe palabras, oraciones simples y compuestas. Jesús: No presenta escritura alfabética. Yeimi: No presenta escritura alfabética. Cristofer: No presenta escritura alfabética. Inés: Representa las sílabas directas, inversas, mixtas, compuestas (trabadas) y diptongos. Escribe palabras, oraciones simples y compuestas.</p>

Dafne: No presenta escritura alfabética. Karol: No presenta escritura alfabética.
5. ¿Qué convenciones de escritura utiliza (por ejemplo: la direccionalidad y la segmentación)?
Celeste: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; no segmenta y en algunas ocasiones no escribe sobre la línea. Yuretzi: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo: realiza la segmentación y escribe sobre la línea. Jesús: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; en algunas ocasiones realiza la segmentación y no escribe sobre la línea. Yeimi: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; en algunas ocasiones realiza la segmentación y escribe sobre la línea. Cristofer: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; no segmenta y no escribe sobre la línea. Inés: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; realiza la segmentación y escribe sobre la línea. Dafne: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; en algunas ocasiones realiza la segmentación y escribe sobre la línea. Karol: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; no segmenta y no escribe sobre la línea.
6. ¿Qué signos de ortografía utiliza en su escritura (mayúsculas, coma, punto, acento)?
Celeste: En ocasiones utiliza letra mayúscula en nombres propios, y punto y final. Yuretzi: En la mayoría de las veces utiliza letra mayúscula en nombres propios, y punto y final. Jesús: Algunas veces utiliza letra mayúscula en nombres propios y al inicio de la oración; así como el acento. Yeimi: Algunas veces utiliza las mayúsculas en nombres propios. Cristofer: No utiliza signos ortográficos. Inés: En la mayoría de los casos utiliza adecuadamente el acento; no utiliza adecuadamente la letra mayúscula: las revuelve en todas partes de una oración. Dafne: Algunas veces utiliza las mayúsculas en nombres propios y al inicio de la oración; el acento; así como el punto y final. Karol: No utiliza signos ortográficos.
7. ¿Qué estrategias de lectura utiliza (predicción, anticipación, inferencias, muestreo)?
Celeste: Realiza algunas predicciones. Yuretzi: Realiza algunas predicciones y anticipaciones. Jesús: No utiliza estrategias de lectura. Yeimi: Realiza algunas predicciones. Cristofer: No utiliza estrategias de lectura. Inés: Realiza algunas predicciones y anticipaciones. Dafne: Realiza algunas predicciones. Karol: No utiliza estrategias de lectura.
8. ¿Qué tipos de lectura utiliza (tartamudeo, fluidez, omite o agrega letras)?
Celeste: Tartamudea, realiza la lectura sílaba por sílaba y omite algunas letras. Yuretzi: Tartamudea, realiza la lectura sílaba por sílaba y omite algunas letras. Jesús: No lee. Yeimi: Tartamudea, realiza la lectura sílaba por sílaba. Cristofer: No lee. Inés: Tartamudea, realiza la lectura sílaba por sílaba y agrega u omite algunas letras. Dafne: Tartamudea, realiza la lectura sílaba por sílaba. Karol: No lee.

9. ¿Cuál es la extensión de las lecturas que realiza (palabra, frases, oración simple, oración compuesta, párrafo)?
Celeste: Lee palabras y oraciones simples. Yuretzi: Lee oraciones simples y compuestas. Jesús: No lee. Yeimi: Lee algunas palabras y oraciones simples. Cristofer: No lee. Inés: Lee oraciones simples y compuestas. Dafne: Lee palabras y oraciones simples. Karol: No lee.
10. ¿Cómo responde ante los cuestionamientos de la lectura?
Celeste: Comprensión deficiente de la lectura. Yuretzi: Comprensión parcial de la lectura. Jesús: No hay comprensión lectora. Yeimi: Comprensión deficiente de la lectura. Cristofer: No hay comprensión lectora. Inés: Comprensión parcial de la lectura. Dafne: Comprensión deficiente de la lectura. Karol: No hay comprensión lectora.
11. ¿Qué dificultades presenta en la lectura?
Celeste: Confusión y omisión de letras, separación de palabras, sustitución o deformación de fonemas. Yuretzi: Confusión y omisión de letras, sustitución o deformación de fonemas, separación de palabras, inversión de sílabas, disortografía. Jesús: No lee. Yeimi: Confusión y omisión de letras, separación de palabras, sustitución o deformación de fonemas. Cristofer: No lee. Inés: Confusión y omisión de letras, sustitución o deformación de fonemas, separación de palabras, inversión de sílabas, disortografía. Dafne: Confusión y omisión de letras, separación de palabras, sustitución o deformación de fonemas. Karol: No lee.
12. ¿Qué habilidades de lectura presenta (ampliación de vocabulario, análisis, generación de hipótesis, etcétera)?
Celeste: Realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos. Yuretzi: Realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos. Jesús: No lee. Yeimi: Realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos. Cristofer: No lee. Inés: Realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos. Dafne: Realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos. Karol: No lee.

Periodo de aplicación: Del jueves 3 al viernes 11 de Noviembre de 2016.

Items
<p>1. ¿Cuáles son las características de la escritura presilábica que presenta el alumno?</p> <p>Celeste: No presenta características presilábicas. Yuretzi: No presenta características presilábicas. Jesús: No presenta características presilábicas. Yeimi: No presenta características presilábicas. Cristofer: No presenta características presilábicas. Inés: No presenta características presilábicas. Dafne: No presenta características presilábicas. Karol: El tipo de escritura en el que se encuentra es cantidad variable y repertorio variable: varía a la vez la cantidad y el repertorio para diferenciar una escritura de otra; las variaciones en la cantidad de grafías puede tener que ver con el tamaño de aquello que representa (algo pequeño, pocas grafías y algo grande, muchas grafías).</p>
<p>2. ¿Qué tipo de sílabas representa en la escritura silábica?</p> <p>Celeste: No presenta características silábicas. Yuretzi: No presenta características silábicas. Jesús: No presenta características silábicas. Yeimi: No presenta características silábicas. Cristofer: Representa algunas sílabas directas. Inés: No presenta características silábicas. Dafne: No presenta características silábicas. Karol: No presenta características silábicas.</p>
<p>3. ¿Qué tipo de sílabas representa en la escritura silábica-alfabética?</p> <p>Celeste: No presenta escritura silábica-alfabética. Yuretzi: No presenta escritura silábica-alfabética. Jesús: No presenta escritura silábica-alfabética. Yeimi: No presenta escritura silábica-alfabética. Cristofer: No presenta escritura silábica-alfabética. Inés: No presenta escritura silábica-alfabética. Dafne: No presenta escritura silábica-alfabética. Karol: No presenta escritura silábica-alfabética.</p>
<p>4. ¿Qué tipo de sílabas representa en la escritura alfabética?</p> <p>Celeste: Representa sílabas, directas, inversas, mixtas y diptongos. Escribe palabras y oraciones simples. Yuretzi: Representa las sílabas directas, inversas, mixtas, compuestas (trabadas) y diptongos. Escribe párrafos y textos breves. Jesús: Representa sílabas directas e inversas. Escribe palabras simples. Yeimi: Representa sílabas directas, inversas y algunas mixtas y compuestas (trabadas). Escribe algunas oraciones simples y compuestas. Cristofer: No presenta escritura alfabética. Inés: Representa sílabas directas, inversas, mixtas, trabadas y diptongos, escribe párrafos y textos breves. Dafne: Representa las sílabas directas, inversas y mixtas. Escribe oraciones simples. Karol: No presenta escritura alfabética.</p>
<p>5. ¿Qué convenciones de escritura utiliza (por ejemplo: la direccionalidad y la segmentación)?</p> <p>Celeste: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; realiza la segmentación y escribe sobre la línea.</p>

<p>Yuretzi: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo: realiza la segmentación y escribe sobre la línea.</p> <p>Jesús: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; en algunas ocasiones realiza la segmentación y no escribe sobre la línea.</p> <p>Yeimi: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; en algunas ocasiones realiza la segmentación y escribe sobre la línea.</p> <p>Cristofer: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; no segmenta y no escribe sobre la línea.</p> <p>Inés: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; realiza la segmentación y escribe sobre la línea.</p> <p>Dafne: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; en algunas ocasiones realiza la segmentación y escribe sobre la línea.</p> <p>Karol: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; no segmenta; pero sí escribe sobre la línea.</p>
<p>6. ¿Qué signos de ortografía utiliza en su escritura (mayúsculas, coma, punto, acento)?</p> <p>Celeste: Utiliza letra mayúscula en nombres propios, el punto y final; en algunas ocasiones el acento.</p> <p>Yuretzi: En la mayoría de los casos utiliza letra mayúscula en nombres propios y al inicio de la oración; el acento, la coma y el punto y final.</p> <p>Jesús: Algunas veces utiliza letra mayúscula en nombres propios y al inicio de la oración; el acento, la coma; así como el punto y final.</p> <p>Yeimi: Algunas veces utiliza las mayúsculas en nombres propios y al inicio de la oración; la coma; así como el punto y final.</p> <p>Cristofer: Algunas veces utiliza letra mayúscula al inicio de la oración y el punto y final.</p> <p>Inés: Utiliza la letra mayúscula al inicio de la oración y en nombres propios, el acento y el punto y final. Algunas veces utiliza la coma.</p> <p>Dafne: Algunas veces utiliza las mayúsculas en nombres propios y al inicio de la oración; el acento; así como el punto y final; pocas veces utiliza la coma correctamente.</p> <p>Karol: Pocas veces utiliza mayúsculas en nombres propios y al inicio de la oración; así como el punto y final.</p>
<p>7. ¿Qué estrategias de lectura utiliza (predicción, anticipación, inferencias, muestreo)?</p> <p>Celeste: Realiza predicciones.</p> <p>Yuretzi: Realiza algunas predicciones, anticipaciones e inferencias.</p> <p>Jesús: Realiza algunas predicciones.</p> <p>Yeimi: Realiza algunas predicciones y anticipaciones.</p> <p>Cristofer: No utiliza estrategias de lectura.</p> <p>Inés: Realiza predicciones, anticipaciones y algunas inferencias.</p> <p>Dafne: Realiza algunas predicciones y anticipaciones.</p> <p>Karol: No utiliza estrategias de lectura.</p>
<p>8. ¿Qué tipos de lectura utiliza (tartamudeo, fluidez, omite o agrega letras)?</p> <p>Celeste: Tartamudea, realiza la lectura sílaba por sílaba; omite y agrega algunas letras.</p> <p>Yuretzi: Fluidez en la lectura, a veces omite y agrega letras.</p> <p>Jesús: Tartamudea, realiza la lectura sílaba por sílaba; omite y agrega algunas letras.</p> <p>Yeimi: Lectura lenta, omite o agrega algunas letras.</p> <p>Cristofer: No lee.</p> <p>Inés: Lectura lenta, a veces omite o agrega letras.</p> <p>Dafne: Tartamudea, realiza la lectura sílaba por sílaba.</p> <p>Karol: No lee.</p>
<p>9. ¿Cuál es la extensión de las lecturas que realiza (palabra, frases, oración simple, oración compuesta, párrafo)?</p> <p>Celeste: Lee oraciones simples.</p>

<p>Yuretzi: Lee párrafos y textos breves. Jesús: Lee palabras. Yeimi: Lee oraciones simples y algunas compuestas. Cristofer: No lee. Inés: Lee párrafos y textos breves. Dafne: Lee oraciones simples. Karol: No lee.</p>
<p>10. ¿Cómo responde ante los cuestionamientos de la lectura?</p>
<p>Celeste: Comprensión parcial de la lectura. Yuretzi: Comprensión general de la lectura. Jesús: Comprensión deficiente de la lectura. Yeimi: Comprensión parcial de la lectura. Cristofer: No hay comprensión lectora. Inés: Comprensión general de la lectura. Dafne: Comprensión parcial de la lectura. Karol: No hay comprensión lectora.</p>
<p>11. ¿Qué dificultades presenta en la lectura?</p>
<p>Celeste: Confusión y omisión de letras, separación de palabras, sustitución o deformación de fonemas, inversión de sílabas, disortografía. Yuretzi: Confusión y omisión de letras, sustitución o deformación de fonemas, separación de palabras, inversión de sílabas, disortografía. Jesús: Confusión y omisión de letras, separación de palabras, sustitución o deformación de fonemas. Yeimi: Confusión y omisión de letras, separación de palabras, sustitución o deformación de fonemas, inversión de sílabas, disortografía. Cristofer: No lee. Inés: Omisión de letras, sustitución o deformación de fonemas, inversión de sílabas, disortografía. Dafne: Confusión y omisión de letras, separación de palabras, sustitución o deformación de fonemas, inversión de sílabas, disortografía. Karol: No lee.</p>
<p>12. ¿Qué habilidades de lectura presenta (ampliación de vocabulario, análisis, generación de hipótesis, etcétera)?</p>
<p>Celeste: Realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos. Yuretzi: Realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos; análisis y evaluación de la lectura; así como ampliación del vocabulario. Jesús: Realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos. Yeimi: Realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos. Cristofer: No lee. Inés: Realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos; análisis y evaluación de la lectura. Dafne: Realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos. Karol: No lee.</p>

Periodo de aplicación: Del miércoles 1 al viernes 10 de Febrero de 2017.

Items
1. ¿Cuáles son las características de la escritura presilábica que presenta el alumno?
Celeste: No presenta características presilábicas. Jesús: No presenta características presilábicas. Yeimi: No presenta características presilábicas. Cristofer: No presenta características presilábicas. Dafne: No presenta características presilábicas. Karol: No presenta características presilábicas.
2. ¿Qué tipo de sílabas representa en la escritura silábica?
Celeste: No presenta características silábicas. Jesús: No presenta características silábicas. Yeimi: No presenta características silábicas. Cristofer: Representa algunas sílabas directas. Intenta escribir algunas palabras. Dafne: No presenta características silábicas. Karol: Representa algunas sílabas directas.
3. ¿Qué tipo de sílabas representa en la escritura silábica-alfabética?
Celeste: No presenta escritura silábica-alfabética. Jesús: No presenta escritura silábica-alfabética. Yeimi: No presenta escritura silábica-alfabética. Cristofer: No presenta escritura silábica-alfabética. Dafne: No presenta escritura silábica-alfabética. Karol: No presenta escritura silábica-alfabética.
4. ¿Qué tipo de sílabas representa en la escritura alfabética?
Celeste: Representa sílabas, directas, inversas, mixtas y diptongos. Escribe párrafos. Jesús: Representa sílabas directas, inversas, algunas mixtas y diptongos. Escribe oraciones simples y compuestas. Yeimi: Representa sílabas directas, inversas y algunas mixtas y compuestas (trabadas). Escribe párrafos breves. Cristofer: No presenta escritura alfabética. Dafne: Representa las sílabas directas, inversas, mixtas, compuestas (trabadas) y diptongos. Escribe párrafos y textos breves. Karol: No presenta escritura alfabética.
5. ¿Qué convenciones de escritura utiliza (por ejemplo: la direccionalidad y la segmentación)?
Celeste: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; realiza la segmentación y escribe sobre la línea. Jesús: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; en algunas ocasiones realiza la segmentación y no escribe sobre la línea. Yeimi: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; en algunas ocasiones realiza la segmentación y escribe sobre la línea. Cristofer: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; no segmenta y no escribe sobre la línea. Dafne: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; realiza la segmentación y escribe sobre la línea. Karol: Escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; no segmenta; pero sí escribe sobre la línea.
6. ¿Qué signos de ortografía utiliza en su escritura (mayúsculas, coma, punto, acento)?

<p>Celeste: Utiliza letra mayúscula en nombres propios y al inicio de la oración; el punto y final; en algunas ocasiones el acento y la coma.</p> <p>Jesús: Algunas veces utiliza letra mayúscula en nombres propios y al inicio de la oración; el acento, la coma; así como el punto y final.</p> <p>Yeimi: Algunas veces utiliza las mayúsculas en nombres propios y al inicio de la oración; la coma; así como el punto y final.</p> <p>Cristofer: Algunas veces utiliza letra mayúscula al inicio de la oración, el acento; así como el punto y final.</p> <p>Dafne: Utiliza letra mayúscula en nombres propios y al inicio de la oración; el acento; así como el punto y final; pocas veces utiliza la coma correctamente.</p> <p>Karol: Pocas veces utiliza letra mayúscula en nombres propios y al inicio de la oración; así como el punto y final.</p>
<p>7. ¿Qué estrategias de lectura utiliza (predicción, anticipación, inferencias, muestreo)?</p> <p>Celeste: Realiza predicciones y anticipaciones.</p> <p>Jesús: Realiza algunas predicciones, anticipaciones e inferencias.</p> <p>Yeimi: Realiza algunas predicciones, anticipaciones e inferencias.</p> <p>Cristofer: Realiza algunas predicciones.</p> <p>Dafne: Realiza algunas predicciones, anticipaciones e inferencias.</p> <p>Karol: Realiza algunas predicciones.</p>
<p>8. ¿Qué tipos de lectura utiliza (tartamudeo, fluidez, omite o agrega letras)?</p> <p>Celeste: Lectura lenta, omite o agrega letras.</p> <p>Jesús: Lectura lenta, omite o agrega letras.</p> <p>Yeimi: Lectura lenta, omite o agrega algunas letras.</p> <p>Cristofer: Tartamudea; realiza la lectura sílaba por sílaba.</p> <p>Dafne: Lectura lenta, omite o agrega algunas letras.</p> <p>Karol: Tartamudea, realiza la lectura sílaba por sílaba.</p>
<p>9. ¿Cuál es la extensión de las lecturas que realiza (palabra, frases, oración simple, oración compuesta, párrafo)?</p> <p>Celeste: Lee párrafos breves.</p> <p>Jesús: Lee oraciones simples y compuestas.</p> <p>Yeimi: Lee párrafos.</p> <p>Cristofer: Lee algunas palabras simples.</p> <p>Dafne: Lee párrafos y textos breves.</p> <p>Karol: Lee algunas palabras simples.</p>
<p>10. ¿Cómo responde ante los cuestionamientos de la lectura?</p> <p>Celeste: Comprensión general de la lectura.</p> <p>Jesús: Comprensión parcial de la lectura.</p> <p>Yeimi: Comprensión general de la lectura.</p> <p>Cristofer: Comprensión deficiente de la lectura.</p> <p>Dafne: Comprensión general de la lectura.</p> <p>Karol: Comprensión deficiente de la lectura.</p>
<p>11. ¿Qué dificultades presenta en la lectura?</p> <p>Celeste: Omisión de letras, separación de palabras, sustitución o deformación de fonemas, inversión de sílabas, disortografía.</p> <p>Jesús: Confusión y omisión de letras, separación de palabras, sustitución o deformación de fonemas.</p> <p>Yeimi: Confusión y omisión de letras, sustitución o deformación de fonemas, inversión de sílabas, disortografía.</p> <p>Cristofer: Confusión y omisión de letras, separación de palabras, sustitución o deformación de fonemas, inversión de sílabas, disortografía.</p>

Dafne: Confusión y omisión de letras, separación de palabras, sustitución o deformación de fonemas, inversión de sílabas, disortografía.

Karol: Confusión y omisión de letras, separación de palabras, sustitución o deformación de fonemas.

12. ¿Qué habilidades de lectura presenta (ampliación de vocabulario, análisis, generación de hipótesis, etcétera)?

Celeste: Realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos.

Jesús: Realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos.

Yeimi: Realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos, análisis y evaluación de la lectura.

Cristofer: Realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos.

Dafne: Realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos, análisis y evaluación de la lectura.

Karol: Realiza algunas hipótesis según sus conocimientos previos.

Entrevista

Preguntas	Respuestas
1. ¿Cómo apoya a su hijo(a) en la escritura?	Leyendo con ella. Cuando escribe mal, se lo borro. Le pongo tareas y que copie de un libro. Con puntitos en su libreta. Escribir su nombre hasta que lo aprenda. Leer primero y luego escribir. Le pido que escriba su nombre. Apoyo muy poco por mi trabajo.
2. ¿Qué actividades de escritura le gustan a su hijo(a)?	La caligrafía. Ejercicios de la asignatura de Exploración. No le gusta escribir, primero llora luego lo hace o a veces no. Ejercicios de Español (2). No le gusta escribir, le gusta dibujar. Escribir cartas. No tiene interés por la escritura, le gusta pintar.
3. ¿Cuánto tiempo le dedica su hijo a las actividades de escritura?	Hora y media diario. 1 hora diario (2). Media hora diario. Media hora a veces, también su hermana le ayuda. No le dedica tiempo, ella sola lo hace. 4 horas diario, para que aprenda y entienda. 20 minutos diario.
4. ¿Qué escribe su hijo(a)?	Algunas palabras como mamá, papá y oso. Mamá te quiero, papá te quiero. Su nombre, el de su hermana y mi nombre. Su nombre y palabras cortas. Su tarea de la casa. Te quiero mamá. Su nombre, el de sus hermanas y el mío. Algunas palabras que copia de su libro.
5. ¿Cuándo considera que su hijo(a) escribe adecuadamente?	En sus dictados. Cuando acompaña su escritura con dibujos. Con insistencia, se le borra hasta que lo escriba bien. Cuando hace bien las letras y no se sale de la línea. Cuando entiendo su letra. Cuando entiendo sus tareas. Cuando lo escribe bien. Cuando entiendo lo que escribe.
6. ¿Qué tipos de textos lee con su hijo(a)?	Los que hay en su libro de lecturas (4). Libros de cuentos de la escuela. Cuentos infantiles (2). Libro que tiene muchos dibujos.
7. ¿Cuánto tiempo dedica leer con su hijo(a)?	2 horas, diario. 1 hora y media, dos o tres veces a la semana. Media hora o 1 hora, cada segundo día. 1 hora, tres veces a la semana. Media hora, cada segundo día. Media hora, dos o tres veces a la semana. 3 horas diario, para que lo entienda. 20 minutos diario.
8. ¿A qué hora del día lee con su hijo(a)?	En la tarde cuando regreso de mi trabajo. A las 3:00 pm. En la tarde no tengo hora exacta. A las 3:00 pm. A las 5:00 pm. Como a las 4:00 pm. Como a las 2:30 pm cuando termine de comer. En la mañana los fines de semana.
9. ¿Cómo es la lectura (lento, rápido, repetición, pausas) de su hijo(a)?	Repetición. Lento, hace pausas y repite algunas sílabas. Se confunde en algunas letras, no lee corrido. Lento, pausado y repite. Es lenta, pero sí lo hace. Un poco lenta (2). No lee, yo le leo.

10. ¿Qué hace para saber si su hijo(a) comprendió la lectura?	Preguntándole de nuevo (2). Le hago preguntas (2). Volver a repetir la lectura entre los dos. Le pregunto o le leo otra vez para ver si lo entendió. Decirle que lo vuelva a leer. Le explico de que se trata con ejemplos.
---	---

Historia de vida

Alumnos
<p>Celeste</p> <p>Cuando la niña llega de la escuela levanta su mochila, sus zapatos, cambia su ropa; luego se pone a jugar a la escuelita y a las muñecas. Juega con su hermanita. Las tareas de la escuela las realiza cuando llega la mamá de trabajar y ella le explica lo que va hacer. Tiene una hermanita de seis años, ella es la primera de la familia, vive con su hermanita, su mamá y una tía. Se baña a las 4 de la tarde, cena a las 8 de la noche y duerme a las 9:30 de lunes a viernes, mientras que los sábados y domingos se baña a las 3 de la tarde, cena a las 8:30 y se duerme a las 10:00 pm. Los fines de semana repasan dos horas de lectura, ve televisión, se va de paseo con su mamá y su hermanita. Va a pasear al centenario, al parque de los aviones, con su suegra. Pasea con el papá, su hermanita y su mamá. Cuando hace su tarea tiene permiso para ir al parque a jugar y cuando se porta mal de castigo no ve televisión.</p>
<p>Yuretzi</p> <p>Yuretzi llega de la escuela y se acuesta a descansar un rato. Juega de maestra con su hermanita y su prima Ariana; realiza las tareas de la escuela como a las 4:00 pm, en algunos casos las hace sola, pero cuando no lo entiende pregunta; tiene una hermanita de dos años que se llama Andrea; Yuretzi es la primera de dos hijas; vive con sus abuelitos, su mamá, su papá y su hermanita. Todos los días de la semana se baña a las 5:00 pm; cena a las 7:00 pm y duerme a las 9:00 pm; los fines de semana van de paseo a comprar a Umán o al parque del mismo lugar, con su papá, su mamá y su hermanita. Cuando se porta bien le compran libros de colorear, pero cuando se porta mal no tiene permiso de ir a jugar.</p>
<p>Jesús</p> <p>Cuando Jesús llega de la escuela se cambia de ropa, deja su bulto en la silla y sale a jugar de futbol con sus primos de Cristofer (un compañero del salón y vecino). A las 4.00 pm hace sus tareas de la escuela con ayuda de su hermana. Tiene una hermana de 12 años que se llama Sherly y una hermanita de 10 meses llamada Alejandra; por lo que Jesús es el segundo de los hijos; vive con su mamá, su papá y sus hermanas. De lunes a domingo se baña de 5:30 a 6:00 pm (no tiene horario), cena a las 8:30 pm y duerme de 10:00 a 10:30 pm. Los fines de semana repasa la lectura con su mamá, los sábados van de paseo al parque de Poxilá y los domingos van al mercado de Umán o al centenario con su mamá, sus hermanas y a veces su abuelita. Cuando se porta mal no ve tele y no sale y cuando se porta bien solo le dan un beso por su mamá o le compran un dulce.</p>
<p>Yeimi</p> <p>Cuando la niña llega de la escuela se cambia, luego come, más tarde juega de maestra con su prima. Las tareas de la escuela las realiza a las 5:00 pm, necesita ayuda para hacerlas. Es hija única, vive con su mamá y su abuela; se baña a las 4:00 pm, cena a las 7:00 pm y duerme a las 9:00 pm todos los días. Los fines de semana lee con su mamá y van de paseo a Umán a comprar solamente ellas dos.</p>
<p>Cristofer</p> <p>Es un niño que cuando llega de la escuela juega a la pelota con sus primos mientras los hablan para comer; a las 5:00 pm hace las tareas de la escuela, la mamá comenta que sí lee con su hermana, también escribe, solo necesita que se las chequen, porque de lo contrario puede ser que no las haga; en ocasiones dice que no tiene tarea. Tiene tres hermanos, Manuel de 6 años, Daniel de 12 años y Norma aparentemente de 11 años, Cristofer es el tercero entre ellos; vive con su papá, su mamá, sus abuelos, dos tíos, dos tías y sus hermanos. Se baña a las 6:00 pm, cena a las 7:00 pm y se duerme a las 8:00 pm todos los días; los fines de semana a veces hace la tarea; también se va de paseo al centenario o a comprar a Umán con su mamá, su papá y sus hermanos o con su abuela, mamá y sus hermanos.</p>

Inés
<p>Cuando Inés llega de la escuela se pone a ver la tele con horario; juega del chismógrafo o de futbol con sus hermanos. Las tareas de la escuela las realiza cuando se termina de bañar, a veces se le ayuda, dependiendo de la tarea, también se le vigila. Tiene tres hermanos, Linda de 15 años, Paulina de 11 años y Ángel de 10 años, ella es la más pequeña. Vive con su mamá, su papá y sus hermanos. Todos los días se baña a las 5:00 pm y cena a las 7:00 pm; pero de domingo a jueves duerme a las 9:00 pm, mientras que los viernes y sábados a las 10:00 pm. Los fines de semana se pone a jugar, a ver películas o caricaturas, también baila con todos los integrantes de la familia viendo videos de zumba, son muy unidos y se llevan bien; a veces van al centenario o a Umán a cenar pizzas. Cuando se porta mal no le dejan que guste o no le prestan el celular y cuando se porta bien, si pide algo para comer como, sabrita o pan, se lo compran.</p>
Dafne
<p>Cuando la niña llega de la escuela se pone a ver tele, luego come y después hace las tareas de la escuela; juega de pesca-pesca y de comidita con su hermanita y sus primos. A las 3:00 pm realiza las tareas de la escuela con ayuda de su mamá. Tiene una hermana de 10 años que se llama Yazmin y una hermanita de 3 años llamada Yeni, Dafne es la de en medio ocupando el segundo lugar entre las tres. Vive con sus abuelos, su mamá y sus hermanas. De lunes a viernes se baña a las 5:00 pm, pero los sábados y domingos a las 4:00 pm; mientras que todos los días cena a las 7:00 pm y duerme a las 9:00 pm. Los fines de semana la llevan por su mamá a la doctrina y sale a pasear al parque de Umán con su mamá y sus hermanas. Cuando se porta mal no le dejan que guste y cuando se lo gana le dejan ver tele.</p>
Karol
<p>Es un niño que cuando sale de la escuela se queda en casa de su abuelita, ahí se cambia de ropa y juega con sus primos; en su casa juega con sus carritos o con sus tazos porque está solo. Las tareas de la escuela a veces las hace con sus hermanos o no las hace; sus hermanos son Joshep de 15 años y Shirley de 13 años, Karol es el mas pequeño; vive con su mamá, su hermano y su hermana. De domingo a vienes se baña a las 5:00 pm, cena a las 7:00 pm y se duerme como a las 10:00 pm porque la mamá trabaja y muchas veces espera a que ella llegue; pero los sábados se baña a la 1:00 pm antes de que la mamá se vaya a trabajar, luego se baña otra vez a las 5:00 pm y duerme con su mamá a las 11:00 pm porque al día siguiente no hay clases. Los fines de semana toda la familia se levanta tarde, desayunan y se van con la tía o se quedan en su casa a ver tele juntos; salen de paseo en Umán o al centenario, dependiendo como estén en efectivo, procuran ir juntos siempre Karol, su mamá, Joshep y Shirley. Cuando se porta mal, le hablan fuerte y no le compran lo que quiere y cuando se porta bien procuran comprarle un juguete o un dulce.</p>

Anexo C

Formato de planeación del PATCM.

a) Nombre del tema del PATCM: Juego y aprendo

b) Ciclo escolar: 2011-2012.		c) Escuela primaria: Plutarco Elías Calles.		d) Primera vertiente/enero-junio			
e) Temática: Fortalecimiento del aprendizaje.				f) Actividad sugerida: Asesoría de grupo y personalizada, diseño de material didáctico y utilización de recursos de material multimedia.			
g) Diagnóstico: Después de trabajar dos bimestres y empezar a conocer las características de los niños se puede afirmar que los alumnos del primer grado presentan dificultades en el conocimiento de las grafías de la “a” a la “Z” y la también se les dificulta identificar palabras cortas y palabras largas; confunden los nombres propios con los nombres comunes, asimismo no han desarrollado la noción sonoro-gráfico y aun no identifican la relación imagen texto y de manera general se puede afirmar que el grupo es heterogéneo ya que un 50% se encuentra en el nivel pre silábico y el otro 50% se encuentra en el nivel silábico. Por todo lo anterior se pretende trabajar con el 50% de los alumnos que se encuentran en el nivel pre silábico.							
h) Objetivo: Propiciar que los alumnos de primer grado de educación primaria mejoren en el logro de sus competencias en lo que respecta a lectoescritura y a nociones matemáticas a través de la aplicación de diversas actividades con el fin de que puedan utilizar sus aprendizajes en la vida cotidiana y resolver las diversas situaciones a las que se enfrenten.							
i) Programación			j) Implementación		k) Seguimiento	l) Evaluación	
Meta	Actividad	Temporalidad	Producto esperado	Evidencia		Instrumento	Resultado
Lograr que todos los alumnos conozcan las características propias del lenguaje escrito a partir de la familiarización con textos e infieran el contenido de los mismos	Buscamos letras. Pedir a un niño que salga del salón para esconder papelitos con algunas letras en diferentes lugares del aula. Mientras uno busca un papelito, los otros pueden ayudar diciendo: “Frío-frío, Como el agua del río” o “Caliente-caliente como el agua ardiente.” Cuando encuentren el papelito se	2 Horas	Palabras hechas con plastilina.	Fotos.	Observar mientras forman las palabras.	Lista de cotejo. Rubrica.	Identificar las grafías para formar palabras.

<p>para potencia_ lizar sus capaci_ dades de lecto- escritura.</p>	<p>debe nombrar la letra. Colocar las letras en una mesa y formar palabras que propongan. Al final modelar con plastilina una palabra.</p> <p>El gato y los ratones. Uno será el gato y los otros ratones. Los ratones tienen casitas, donde pueden ocultarse, estas son círculos de papel con diferentes letras en el piso. Cuando el gato sale a cazar ratones ellos pueden ocultarse solo en la casa con la letra nombrada antes por el gato. Para ocultarse es suficiente estar cerca de la letra o poner un pie en el papelito. Hacer el mismo procedimiento pero utilizando palabras. Con los círculos armar palabras que los niños propongan pegándolas en un papel bond.</p>	<p>2 Horas</p>	<p>Palabras plasma_ das en papel bond.</p>	<p>Papel bond con pala_ bras.</p>	<p>Observar como forman las pala_ bras.</p>	<p>Palabras escritas conven_ cional_ mente.</p>
	<p>Escribimos letras en la espalda. Mostrar diferentes tarjetas con letras para que digan cómo se llaman.</p>	<p>2 Horas</p>	<p>Palabras armadas con recortes de letras.</p>	<p>Fotos.</p>	<p>Entender el proceso que siguen para armar palabras.</p>	<p>Palabras forma_ das con recortes.</p>

	<p>Posteriormente indicar que un niño escribirá grandes letras con el dedo en la espalda de otro para que éste adivine que letra es. Mostrar 10 palabras y pegarlas en la pared, decir que escriban una de esas palabras en la espalda de otro para que adivine.</p> <p>Proporcionar una hoja con diversidad de letras para que ellos recorten y armen palabras que escribieron en la espalda de su compañero.</p>						
	<p>De la “a” a la “z”. Elaborar fichas de cartulina con figuras de objetos y nombres. Los alumnos buscarán los pares de tarjetas, nombrando la figura y asociándola con la palabra que designa a la figura. Dar una hoja con diferentes imágenes para que los niños le peguen la palabra que corresponde a cada una.</p>	2 Horas	Hojas con imagen-texto.	Fotos.	Observar la asociación imagen-texto.		Texto relacionado con la imagen.
	<p>El crucigrama. Preguntar a los</p>	2 Horas	Crucigramas.	Crucigramas.	Vigilar el procedi_		Identificar

	<p>niños ¿saben qué es un crucigrama?, explicarle cómo es y proponer completarlo entre todos. Pegar el crucigrama en la pared y basarse en la imagen que tiene cada número para escribir entre todos las letras que formaran la palabra, seguidamente dar un crucigrama a cada uno para que ellos lo completen.</p>				<p>miento en la elaboración del crucigrama.</p>	<p>palabras convencionalmente.</p>
	<p>Constructor de las letras. Preparar piezas de letras. Indicar el nombre de la letra para que con las piezas se construyan palabras. Modelar con plastilina las letras que se indiquen. Por último buscar palabras ocultas en una sopa de letras (destacando que las letras conforman palabras).</p>	<p>3 Horas</p>	<p>Sopa de letras.</p>	<p>Sopa de letras.</p>	<p>Observar como emplean las letras que conforman las palabras dadas.</p>	<p>Identifiquen palabras escritas ocultas convencionalmente.</p>
	<p>Memoria de palabras. Preparar cuadritos de cartulina con palabras, 2 veces cada una. Las palabras se</p>	<p>2 Horas</p>	<p>Memorias realizadas por los alumnos.</p>	<p>Fotos. Memorias.</p>	<p>Vigilar como identifican la similitud en las grafías.</p>	<p>Distincuir la similitud de palabras.</p>

	<p>voltean y se revuelven. Por turnos los niños dan vuelta a 2 palabras nombrando (con ayuda de adulto si es necesario) a cada una, si no son las mismas, voltearlas otra vez. Quien elige a las dos iguales se queda con ellas. La meta es que cada niño encuentre más parejas. Proponer que cada quien haga su propio juego de memoria para que lleve a su casa.</p>						
	<p>“Tren” de silabas. Elaborar cuadraditos de silabas. Elegir una silaba para irle agregando otras y formar palabras. Leer la palabra formada y copiarla para poder armar otra.</p>	2 Horas	Lista de palabras.	Fotos.	Apoyar la combinación de silabas al formar palabras.		Lista de palabras .
	<p>Etiquetando. En tarjetas escribir el nombre de diferentes objetos que se encuentran en el salón y colocarlas en el lugar que corresponde. De manera aleatoria preguntar a los niños que dice cada tarjeta. Proporcionar</p>	1 Hora	Palabras escritas y pegadas.	Video y hojas con palabras.	Orientar a los alumnos a relacionar objetos del salón con sus nombres.		Objetos etiquetados correctamente.

	<p>tiras de papel para que los niños etiqueten los objetos que observan en el salón, escribiendo y pegándolas en el lugar donde corresponde.</p> <p>Busca el nombre. Mostrar diferentes imágenes con su respectivo nombre para que los niños lean, luego mostrar otras imágenes y palabras. Cuestionar acerca de lo que observan y pegar las imágenes en la pared. Invitarlos a leer las palabras y colocarlas debajo de la imagen que corresponde. Dar una hoja con diferentes imágenes y palabras (para recortar las palabras y colocarlas con la imagen que corresponde).</p> <p>Lotería. Presentar a los niños diferentes cartillas con imágenes y con nombres. Cuestionarlos acerca de lo que observan. Dar a cada quien una cartilla para que</p>	<p>3 Horas</p> <p>3 horas</p>	<p>Hojas de relación imagen-texto.</p> <p>Cartilla con imagen-texto.</p>	<p>Fotos y trabajos</p> <p>Video. Fotos. Cartillas.</p>	<p>Observar como relacionan imagen-texto.</p> <p>Observar como relacionan imagen-texto.</p>		<p>Hoja con relación imagen-texto.</p> <p>Cartillas con imagen-texto.</p>
--	---	-------------------------------	--	---	---	--	---

	<p>observen y manipulen. Proponer el juego de la lotería tradicional, mostrando la imagen en la baraja para que ellos anoten con semillas en las cartillas. Seguidamente jugar a la lotería pero ahora solo con los nombres de los objetos. Dar a cada quien una cartilla con las palabras escritas para que ellos coloquen encima la imagen que corresponde.</p>						
--	---	--	--	--	--	--	--

Anexo D

Registro de asistencia del PATCM

Escuela primaria "Sor Juana Inés de la Cruz"

C.C.T. 31DPR0658K Turno matutino

Poxilá, Umán, Yucatán.

Ciclo escolar 2016-2017.

Segundo grado

Mes de septiembre de 2016.

No.	Alumno (a)	L 5	M 6	Mi 7	J 8	V 9	L 12	M 13	Mi 14	J 15	V 16
1	Celeste Selene Álvaro Moo	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
2	Yuretzi Valentina Cauich Mex	A	A	A	A	F	A	A	A	A	F
3	Jesús Emanuel Collí Sima	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A
4	Yeimi Lizbeth Duarte Medina	A	A	A	A	F	F	A	A	A	A
5	Cristofer Martín Osorio Castillo	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6	Rosana Inés Pech Mex	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A
7	Dafne Asunción Poot Mex	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F
8	Karol Jacob Poot Mutul	A	A	A	A	A	F	F	A	F	A

L= Lunes

M= Martes

Mi= Miércoles

J= Jueves

V= Viernes

A= Asistencia

F= Falta



S.E.P.
ESC. PRIM. RUR.
"SOR JUANA
INÉS DE LA
CRUZ"
CLAVE:
31DPR0658K
POXILÁ, UMÁN
YUCATÁN

Maestra de Grupo

Profa. Manuela de Jesús Dzul Herrera.

Vo. Bo. Del Director

Prof. José Elías Góngora Valdez

Registro de asistencia del PATCM

Escuela primaria "Sor Juana Inés de la Cruz"

C.C.T. 31DPR0658K Turno matutino

Poxilá, Umán, Yucatán. Ciclo escolar 2016-2017.

Segundo grado

Mes de noviembre de 2016.

No.	Alumno (a)	J 3	V 4	L 7	M 8	Mi 9	J 10	V 11
1	Celeste Selene Álvaro Moo	A	A	A	F	F	A	A
2	Yuretzi Valentina Cauich Mex	A	A	A	A	A	A	A
3	Jesús Emanuel Collí Sima	A	F	A	A	A	F	A
4	Yeimi Lizbeth Duarte Medina	A	A	A	A	A	A	F
5	Cristofer Martín Osorio Castillo	A	A	A	A	A	A	A
6	Rosana Inés Pech Mex	A	A	A	A	A	A	A
7	Dafne Asunción Poot Mex	A	A	A	A	A	A	A
8	Karol Jacob Poot Mutul	A	A	F	F	F	A	F

L= Lunes M= Martes Mi= Miércoles J= Jueves V= Viernes

A= Asistencia F= Falta



S.E.P.
ESC. PRIM. SUR
"SOR JUANA
INÉS DE LA
CRUZ"
CLAVE:
31DPR0658K
POXILÁ, UMÁN
YUCATÁN

Maestra de Grupo

Profra. Manuela de Jesús Dzul Herrera.

Vo. Bo. Del Director

Prof. José Elías Góngora Valdéz

Registro de asistencia del PATCM

Escuela primaria "Sor Juana Inés de la Cruz"

C.C.T. 31DPR0658K Turno matutino

Poxilá, Umán, Yucatán. Ciclo escolar 2016-2017.

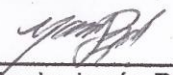
Segundo grado

Mes de febrero de 2017.

No.	Alumno (a)	Mi 1	J 2	V 3	M 7	Mi 8	J 9	V 10
1	Celeste Selene Álvaro Moo	A	A	A	A	A	A	A
2	Jesús Emanuel Collí Sima	A	A	A	A	A	A	A
3	Yeimi Lizbeth Duarte Medina	A	A	A	A	A	A	A
4	Cristofer Martín Osorio Castillo	A	A	A	A	A	A	A
5	Dafne Asunción Poot Mex	A	A	A	A	A	A	A
6	Karol Jacob Poot Mutul	A	F	A	A	A	A	A

L= Lunes M= Martes Mi= Miércoles J= Jueves V= Viernes
 A= Asistencia F= Falta

Maestra de Grupo



Profra. Manuefa de Jesús Dzul Herrera.

Vo. Bo. Del Director



Prof. José Elías Góngora Valdéz



S.E.P.
 ESC. PRIM. RUR.
 "SOR JUANA
 INÉS DE LA
 CRUZ"
 CLAVE:
 31DPR0658K
 POXILÁ, UMÁN
 YUCATÁN