

ESCUELA NORMAL DE SAN FELIPE DEL PROGRESO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA



INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO
DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS CON
ÉNFASIS EN LA ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE 2º
GRADO”**

**QUE PARA SUSTENTAR EXÁMEN PROFESIONAL
PRESENTA:**

ELIZABETH ROMERO GARCÍA

ASESORA: MTRA. ANA MARÍA LÓPEZ MELCHOR

SAN FELIPE DEL PROGRESO, MÉX., JULIO DE 2019

AGRADECIMIENTOS

DIOS, tu amor y tu bondad no tienen fin, me permites sonreír ante todos mis logros que son resultado de tu ayuda, y cuando caigo y me pones a prueba, aprendo de mis errores y me doy cuenta de los pones en frente mío para que mejore como ser humano, y crezca de diversas maneras. Esta nueva etapa de mi vida ha sido una gran bendición en todo sentido, te lo agradezco padre, y no cesan mis ganas de decir que es gracias a ti que esta meta está cumplida.

A MIS PADRES quienes han sido la guía y el camino para poder llegar a este punto de mi vida, que con su ejemplo, dedicación y palabras de aliento nunca bajaron los brazos para que yo tampoco lo haga, aun cuando todo se complicaba. Les agradezco por el enorme amor que me han dado, recordando siempre la atención, la comprensión y el cariño que me brindaron en los momentos más difíciles de mi vida. Sobre todo no olvido el momento en el que estuve postrada en cama y que gracias a Dios y a ustedes me levante y supere la situación que estaba enfrentando **LOS AMO DEMASIADO**.

A MIS HERMANOS Y A MI ABUELITO que me dieron fortaleza para salir adelante cuando parecía que no había salida. Gracias no solo por su apoyo moral sino también por el recurso económico, que fue de gran ayuda a que este sueño se hiciera realidad, en especial gracias a ti hermanito **ELIEZER** porque has truncado sueños que tenías en mente solo por ayudarnos, por lo cual estoy muy agradecida. Te ha tocado sufrir para ver triunfar a los tuyos, y déjame decirte que como tú hay pocos, que en lugar de pensar en ti, primero está tu familia, te quiero mucho y espero que sigas siendo mi ejemplo a seguir.

A MIS MAESTROS con cariño por su asesoría y guía atinada para que este trabajo se convirtiera en una realidad.

ÍNDICE

CAPÍTULO I PLAN DE ACCIÓN	8
1.1 Contextualización	9
1.2 Descripción y focalización del problema	15
1.3 Propósitos	18
1.4 Revisión teórica	19
1.4.1 Hablando del desarrollo de las habilidades comunicativas	20
1.4.2 Estrategia didáctica.....	25
1.4.3 Estrategias de lectura	27
1.4.4 Factores que facilitan la escritura como producción del pensamiento	28
1.5 Acciones y estrategias que potencian las habilidades comunicativas con énfasis en la escritura	30
1.5.1 Explorando nuevas historias	30
1.5.2 Conociendo nuevas palabras.....	31
1.5.3 Dame tu versión sobre lo que escuchaste	32
1.5.4 Convertirse en mejores escritores.....	34
CAPÍTULO II DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA.....	36
2.1 ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS.....	37
2.1.1 Explorando nuevas historias	37
2.1.2 Conociendo nuevas palabras	44
2.1.2.1 Desarrollo de la predicción.....	44
2.1.2.2 Poner atención a los detalles	46
2.1.2.3 Seguimiento.....	47
2.1.2.4 Confrontación.....	48
2.1.3 Dame tu versión sobre lo que escuchaste.....	52
2.1.3.1 Antes de leer	53
2.1.3.2 Durante la lectura	55
2.1.3.3 Después de la lectura.....	59
2.1.4 Convertirse en mejores escritores	62
2.1.4.1 Fase 1 “Planeación”	62

2.1.4.2 Fase 2 “Textualización”	64
2.1.4.3 Fase 3 “Revisión”	66
2.1.4.4 Fase 4 “Organización de los hechos”	68
2.1.4.5 Fase 5 “Socialización”	68
2.2 Evaluación.....	75
2.2.1 Evaluación de las estrategias para el desarrollo de las habilidades comunicativas con énfasis en la escritura	76
CAPÍTULO III CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	81
REFERENCIAS	88
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias es fundamental para la formación docente, con el trabajo arduo y continuo que se desempeñó con los estudiantes en el aula de clases, estas competencias constituyen los elementos indispensables para la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje como seguridad y destreza al planear, desarrollo de actividades que propician la participación en los niños de Educación Primaria, sobre todo en los semestres 7º y 8º en donde se tiene la oportunidad de afrontar situaciones que requieren repensar acciones y estrategias didácticas. La tarea docente es un proceso demandante, por los retos que se enfrentan, razón por la cual los docentes se ven involucrados en mejorar situaciones inmersas dentro del aula de clases para potenciar los aprendizajes de los estudiantes y hacer de ellos individuos íntegros e independientes dentro de una sociedad.

Las prácticas profesionales se desarrollaron en la Escuela Primaria “Fray Pedro de Gante”, en la comunidad de San Nicolás Guadalupe, municipio de San Felipe del Progreso, al cuidado de 34 estudiantes de segundo grado, con características muy singulares, entre las cuales presentaban dificultad en la expresión de sus ideas y sentimientos, sobre todo de manera escrita. Aunado a esto no tenían el hábito de la lectura, afectando su desarrollo cognitivo y social, por lo que fue necesario trabajar con ellos el desarrollo de sus habilidades comunicativas para que tuvieran la libertad de expresar de forma efectiva su pensar, lo que sienten y quieren. Para hacer que los estudiantes se incluyan en una comunidad hablante es necesario desarrollar sus habilidades comunicativas, sobre todo de aquellos que van iniciando su proceso de escolarización.

Por lo tanto, fue necesario enfocar la atención en la problemática que presentaban los estudiantes al presenciar que durante el desarrollo de las clases se mostraban temerosos de externar lo que pensaban ante sus compañeros y la docente, sin embargo, cuando se solicitaba su escucha atenta, tendían a platicar con sus compañeros, además se percibía que no les gustaba leer por lo que estas actividades no las disfrutaban al realizarlas. El problema se manifestaba al momento de abordar las clases, no sabían escuchar, por ende, no sabían de qué se estaba hablando, o bien no captaban la indicación de la actividad a realizar. Al solicitarles su participación muchas de las veces se quedaban callados y participaban de manera forzada, presentando repercusiones como retrasos en el aprendizaje y por consecuencia fracaso escolar. En cuanto a la escritura de textos que se sugerían en el libro de Lengua Materna Español, no la realizaban, porque no se sentían motivados para depositar sus pensamientos por escrito, afectando los tiempos destinados para desarrollar cada una de las clases, además de que no se cumplían con los aprendizajes esperados de cada asignatura.

Por ello se diseñaron y aplicaron estrategias didácticas que atendieron el desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar y hablar), que beneficiaría tanto a los estudiantes como a la docente en formación, facilitando el desarrollo de las clases creando espacios de diálogo e intercambio de información de manera oral y escrita. En dichas estrategias se pensó en actividades que favoreciera que los estudiantes desarrollaran sus habilidades comunicativas en un ambiente de aprendizaje en el que interactuaran, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido. En las estrategias se consideraron los estilos de aprendizaje de los estudiantes con la intención de desarrollar sus habilidades comunicativas para desenvolverse adecuadamente en las situaciones que viven día a día. Gracias a los materiales que se incluyeron en la propuesta, se logró no solo el interés de los estudiantes sino que se hizo posible que consolidaran los aprendizajes esperados en las asignaturas de Español y Matemáticas.

Los objetivos que se plantearon para la mejora de los aprendizajes se lograron porque la docente reconoció que hablar y escuchar son dos habilidades comunicativas que deben ser promovidas para favorecer el desenvolvimiento del estudiante, además, se posibilitó, mediante las actividades inmersas en las estrategias, que los estudiantes identificaran y adquirieran los conceptos de lectura y escritura. Otro aspecto que se promovió en los estudiantes fueron alternativas que enriquecieron el trabajo escolar en cuanto a la aplicación y diseño de estrategias didácticas, para el desarrollo de las habilidades comunicativas propias de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, así mismo se suscitó la participación activa en diversas actividades que contribuyeron al fortalecimiento de las habilidades comunicativas.

El presente trabajo se divide en varios apartados; en el capítulo I denominado “Plan de acción” se encuentra información respecto a la institución en donde se realizaron las prácticas profesionales, a la comunidad y al aula, así como la focalización del problema en donde se externa como este se detectó en los estudiantes, los propósitos que se plantearon para indicar una dirección a la mejora y mirar hacia adelante para el logro de lo planteado en el presente documento, también se aborda la revisión teórica y el conjunto de acciones y estrategias que posibilitaron la aplicación de esta propuesta de mejora.

En el capítulo II se presenta información concerniente a la aplicación de la propuesta de mejora, mencionando los resultados y las mejoras que se tuvieron respecto al trabajo en el aula. Se detalla la manera en cómo se fueron trabajando cada una de las estrategias con la finalidad de lograr el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes de segundo grado. Así mismo se desarrolla el modo de evaluación para corroborar si los estudiantes alcanzaron los propósitos establecidos.

En el capítulo III se enuncian las conclusiones que se obtuvieron al realizar un análisis de la aplicación de las estrategias, si se alcanzaron o no los propósitos planteados y aquellos aspectos que se requieren atender, así mismo se dan a conocer algunas recomendaciones respecto al trabajo desarrollado, dirigidas a proporcionar los resultados con la intención de generar sugerencias respecto a la forma de mejorar las actividades de cada estrategia. En el penúltimo apartado se integran las referencias que se emplearon para dar fundamento teórico a lo escrito en este documento para validar cada aportación. Y por último un aspecto y no menos importante son los anexos que permitirán conocer aspectos específicos que no fueron convenientes tratar dentro del escrito para dar una información más completa y detallada sobre lo que se realizó en cada una de las estrategias.

CAPÍTULO I PLAN DE ACCIÓN

1.1 Contextualización

Comunidad

Las prácticas profesionales se desarrollaron en la localidad de San Nicolás Guadalupe, ubicada en el municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México. Es considerada como una comunidad rural perteneciente a la etnia mazahua. El nivel de escolaridad de las 5151 personas de San Nicolás es bajo de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), porque, además de que hay 814 analfabetos de 15 y más años, 133 de los jóvenes entre 6 y 14 años no asisten a la escuela.

De la población a partir de los 15 años, 785 no tienen ninguna escolaridad, 1667 tienen una escolaridad incompleta, 301 tienen una escolaridad básica y 72 cuentan con una educación básica. Un total de 141 de la generación de jóvenes entre 15 y 24 años de edad han asistido a la escuela, la media escolaridad entre la población es de 4 años. Esto da indicio de que los padres de familia no cuentan con un nivel académico suficiente para apoyar a sus hijos en asuntos referentes a su educación.

La mayoría de la población tiene la educación primaria inconclusa, muy pocos terminan la preparatoria, dedicándose a actividades terciarias como son: empleadas domésticas, choferes, carpinteros, albañiles, campesinos, obreros y comerciantes informales, lo que provoca que los padres de familia viajen a la Ciudad de México, Toluca, Monterrey, entre otros lugares para poder solventar gastos familiares, dejando la tutela de sus hijos en manos de los abuelos o tíos con el compromiso de que éstos sean quienes velen por la educación de sus hijos mientras ellos buscan el sustento económico.

La población de la tercera edad aún conserva las características propias de la etnia mazahua como: la vestimenta, la lengua, las costumbres y tradiciones. La población más joven tiene mayor inclinación por lo característico a las modas recientes, llevando a muchos pequeños y jóvenes a perder sus raíces mazahuas. En un intercambio de información con niños de la comunidad se les preguntó si sabían hablar mazahua, varios contestaron que no y algunos mencionaron que solo lo entienden, que tratan de hablarlo pero les resulta muy complejo, por lo que pierden el interés a pesar de que muchos de ellos viven con sus abuelos.

Lo anterior denota que los niños de la comunidad no se comunican adecuadamente con sus abuelos quienes, en algunos casos, fungen como tutores,

lo que no permite un intercambio de ideas en el momento en que el niño acude a ellos para solicitar ayuda referente a su tarea y muchas veces los estudiantes prefieren recurrir a sus primos o tíos, pero corren el peligro de afectar su integridad física al salir de su casa.

En la comunidad, a pie de carretera se pueden apreciar establecimientos en los que se visualizan anuncios o carteles que permiten a los integrantes de la comunidad percibir el mensaje que quieren comunicar estos medios de información, posibilitando que los alumnos puedan acceder a información que puede ser de su interés y conocer la estructura de los mismos, sin embargo varios presentan faltas ortográficas, afectando la redacción y forma de los escritos de los estudiantes al momento de escribir un texto.

Además cuenta con una biblioteca que brinda a la comunidad una variedad de libros, con mobiliario adecuado y en buenas condiciones, sin embargo el acceso es limitado debido a que el horario de servicio es de 11:00 am a 5:00 pm, horario que no se respeta por la falta de personal. El tiempo disponible de la biblioteca no permite a los estudiantes de la comunidad asistir debido a que cumplen con horario escolar que abarca de las 8:00 am. a 2:30 pm. Estas situaciones afectan a los estudiantes al restringir el acercamiento a las fuentes de información, limitando su conocimiento respecto a los distintos libros que puede encontrar y el desarrollo de sus principales habilidades comunicativas (leer y escribir).

Cabe señalar que algunos integrantes de la comunidad no asisten a la biblioteca, debido a que prefieren desempeñar alguna otra actividad como el deporte (fútbol), en estos espacios desafortunadamente los niños escuchan o se ven inmersos en conversaciones revestidas de palabras altisonantes, que si son empleadas en el ámbito escolar no permiten la formalidad adecuada a lo que se quiera expresar en el aula de clases.

Institución

La Escuela Primaria “Fray Pedro de Gante”, con clave de centro de trabajo 15EPR0405P, de organización completa, modalidad escolarizada y sistema estatal, está ubicada en la comunidad antes mencionada, cubriendo un horario de 8:00 am. a 2:30 pm. Cuenta con una matrícula de 704 alumnos, que se encuentran distribuidos en 22 grupos, que van de primero a sexto grados, la cantidad de niños de cada aula va de 30 a 35 niños.

A nivel institucional los maestros promueven actividades para que los estudiantes participen activamente en las ceremonias cívicas, como maestros de ceremonia, al decir las efemérides correspondientes al mes en que se realizan los honores a la bandera, y/o como intérpretes de un número artístico ante la comunidad estudiantil (maestros, directivos, alumnos y padres de familia), esto les permite ir desarrollando sus habilidades comunicativas, pero su participación no es muy recurrente por lo que solo desempeñan este cargo dos veces al año.

La institución cuenta con una biblioteca escolar que tiene diversos materiales, como una pantalla de 50 pulgadas, libros de diversa índole, tapetes y mesitas acorde a la edad de los estudiantes, sin embargo no se cuenta con una persona encargada para atender la biblioteca y durante los recesos que son otorgados de 12:00 pm a 12:30 pm, la directora de la institución dispone de su tiempo para atender a los pocos estudiantes que requieren consultar algún material. Cuando la directora se ausenta, la biblioteca se mantiene cerrada con la intención de preservar el material y que no se dañe, de esta manera se les limita a los niños el acceso a la lectura.

En la semana intensiva del Consejo Técnico Escolar (CTE) se analizaron los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), se llegó a la conclusión de que la comunidad escolar presenta problemas en la asignatura de Español, ya que, de los 70 estudiantes evaluados el 50% se encuentra en el nivel insuficiente, el 26% se encuentra en el nivel indispensable, el 20% se encuentra en el nivel satisfactorio y, el 4%, se encuentra en el nivel sobresaliente. Lo anterior evidencia que una minoría de los estudiantes salieron bien en la prueba estandarizada, este hecho representa una problemática que afecta a la comunidad estudiantil, al no cumplir con los rasgos que exige el perfil de egreso de la educación básica. El rezago educativo y la deserción escolar son otros factores problemáticos a los que se enfrenta la comunidad escolar, porque muchos de los estudiantes faltan a clases por apoyar a sus padres, quienes se desempeñan como comerciantes informales, afectando su desempeño académico.

Para la mejora permanente del aprendizaje de los estudiantes, y sobre todo para mejorar la comprensión lectora, se puso en marcha el proyecto “Café literario” o “Atole literario”, donde todos los viernes de ocho de la mañana a ocho y media los estudiantes son oyentes de un cuento que cada docente desarrolla en su aula,

propiciando así el interés y la motivación por leer y escribir. Sin embargo se espera que al finalizar la lectura del libro los estudiantes, en esa disposición de escuchar al otro con total apertura, den su opinión y expresen sus dudas al docente que fungió como narrador, desafortunadamente solo uno o dos estudiantes lo hacen.

Aula

El aula de segundo grado grupo “C” está integrada por 34 estudiantes, de los cuales 16 son del sexo femenino y 18 del sexo masculino, ocho estudiantes dificultades con el aprendizaje (dislexia) y de atención que les causa una barrera para leer. Los estudiantes tienen un rango de edad entre 6 a 7 años, encontrándose en la Etapa de operaciones concretas de acuerdo a las Etapas de Desarrollo Cognoscitivo de Piaget & Inhelder (1982) “el niño muestra un mejoramiento en su capacidad para pensar, este lo hace de manera lógica debido a la consecución del pensamiento reversible, a la conservación, la clasificación, la seriación, la negación y la identidad siendo capaz de solucionar problemas concretos a mano” (pág. 14). Estas características son acordes a los estudiantes, aunque cabe mencionar que aún las están desarrollando.

El salón se encuentra al sur del terreno, teniendo un poco retirado el acceso a los sanitarios, lo que provoca que el niño que sale a hacer uso de los mismos demore en su regreso, distrayéndose con lo que encuentra en su recorrido, afectando su ritmo de aprendizaje debido que al regresar no sabe qué hacer por no escuchar las indicaciones dadas durante su trayecto del baño al salón.

Los materiales educativos que encontramos en el aula de clases son: útiles escolares que permiten al estudiante hacer uso de los mismos cuando estos los pierden, letras del abecedario, un cartel sobre las normas de convivencia, dados, frijoles, tarjetas de sumas y restas para practicar el cálculo mental, letras del abecedario móviles, dinero didáctico y bolsitas de Bancubi que permiten al estudiante desarrollar sus habilidades y capacidades al interactuar con estos materiales.

Los estudiantes muestran más atención y empeño en la asignatura de Matemáticas, desarrollado este gusto por el empleo del Bancubi y los materiales concretos que hacen más dinámica la clase. La asignatura de Español no era tan bien vista por los estudiantes debido a que se les hacía aburrida porque implicaba

escribir y leer textos que en ocasiones no les interesaban, lo anterior se denota al examinar los efectos de la evaluación que se llevó a cabo al inicio el ciclo escolar.

Al analizar los resultados de los exámenes de diagnóstico (Anexo 1), que se aplicaron a los estudiantes de acuerdo con los campos de formación de la Educación Primaria, se obtuvieron los siguientes resultados: en la asignatura de Conocimiento del Medio consiguieron un promedio de **7.2** y en Español un promedio de **7.3**, asignaturas que implican estudiar, escribir y leer más según los estudiantes. Por otro lado, en la asignatura de Matemáticas lograron un promedio de **7.5**, la diferencia es mínima pero da cuenta de que los estudiantes prefieren más la asignatura de Matemáticas que implica sumar, restar y multiplicar que aquellas que se requieren el empleo de sus procesos cognitivos para poder redactar un texto o leer para comprender y responder una serie de preguntas.

Al observar los apuntes de los estudiantes se rescata que no culminaban la redacción de un texto a partir de una ilustración dada, 23 niños no podían describir lo que observaban en la ilustración, dejando inconclusas sus ideas; once de ellos no sabían escuchar indicaciones y no realizaban sus actividades, sobre todo aquellas que implicaban escribir.

Se destaca que 15 de los estudiantes conviven sana, pacífica y armónicamente, sin embargo, la mayoría tienen problemas de convivencia, ya que son agresivos y les cuesta trabajo respetar y escuchar reglas y acuerdos grupales. Dentro de sus gustos se encuentran los siguientes: leer y pintar (aspecto recuperado en los cuestionarios que se aplicaron a los estudiantes) la mayoría menciona que les gustaría tener un espacio cómodo para leer y pintar, pero con pintura vinci o acrílica, les gusta que les cuenten cuentos, leyendas o anécdotas, pero al momento de elaborar un producto de lo que acaban de escuchar no son capaces de redactar de manera coherente sus ideas.

Para tener un conocimiento específico del canal predominante del aprendizaje del grupo, se llevó a cabo la aplicación de un Test de estilos de aprendizaje de acuerdo al modelo de Programación Neurolingüística de Bandler & Grinder (1982, pág. 34). Los resultados del test mostraron que 26 alumnos son visuales, pues aprenden a través del contacto visual con el material educativo que se les presentaba, 5 auditivos aprenden a través de la escucha y 3 tienen un estilo kinestésico, para aprender requieren interactuar físicamente con el material

educativo que se les presente. Por lo tanto para el diseño de las actividades en cada una de las estrategias se contempló la manera en cómo aprenden los estudiantes para incluirlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Existían ritmos y tiempos de aprendizaje particulares que, si no se tenían en cuenta, retrasarían las actividades planeadas provocando frustraciones y experiencias negativas en relación a los propios procesos de enseñanza y aprendizaje, retomando el test, se pudo rescatar que, de los estudiantes que aprenden usando material visual, quince de ellos tienen un ritmo de aprendizaje rápido, pues eran capaces de demostrar los aprendizajes esperados, culminado sus actividades antes del tiempo establecido. De aquellos que aprendían través de la escucha, diez tenían un ritmo moderado, realizando las actividades en el tiempo que se les determinaba.

Catorce estudiantes presentaban dificultades para seguir un ritmo de aprendizaje normal, mostrando problemas como una baja capacidad de atención a estímulos verbales y de expresión y dificultades para evocar y recuperar la información aprendida. Presentaban además, un desarrollo sensorial y motor dentro de los parámetros comprendidos para su edad, pero manifestaban inmadurez en el área cognitiva o verbal, lo que les provocaba lentitud para aprender, pereza para procesar la información escolar y para seguir el ritmo de aprendizaje del resto de sus compañeros. La inadecuación entre el nivel de desarrollo de sus estructuras cognitivas y el grado de complejidad de los contenidos escolares, se mostró al observar los trabajos en clase o al momento de pedirle a los estudiantes que socializaran un texto, manifestando aspectos como: baja motivación para aprender, acompañada de una baja autoestima e inadecuación entre sus habilidades psicolingüísticas y el lenguaje utilizado por los estudiantes que era escaso.

Las principales características que estos estudiantes mostraban al momento de prestar atención a un tercero, era la necesidad de repetir las instrucciones para que fueran comprendidas y así poder elaborar lo solicitado, su forma de razonar era práctica y concreta, sus periodos de atención eran cortos, eran mejores en tareas cortas, algunos eran tímidos y se les dificultaban las relaciones interpersonales.

Un 25% de los padres de familia tenían negocios donde vendían objetos de diversa índole como papelerías, recauderías y tlapalerías, aquellos niños cuyos padres tenían este tipo de negocio lograban desarrollar las jergas particulares y

familiares que utilizaban los vendedores y se mostraban más participativos en el aula de clases pero cuando lo hacían muchas veces empleaban palabras como: un chingo, queriendo decir mucho, no manches, que expresaba un “no lo puedo creer”, entre otras que eran muy usuales al momento de externar un comentario.

1.2 Descripción y focalización del problema

Teniendo en cuenta el diagnóstico y el trabajo diario efectuado en el aula se evidenció que los estudiantes presentaban trabas al expresar sus emociones y vivencias a través del habla o la escritura, además dificultad con la lectura, pronunciando mal y confundiendo sonidos, haciendo intercambios o sustituciones de fonemas, distorsiones o acortamiento de palabras, incluso poseían problemas para seguir instrucciones, dado que no sabían escuchar, ya que necesitaban de tres cosas: tiempo, motivación e interés y los niños de segundo por naturaleza son impacientes distraiéndose con facilidad, que era un aspecto que en ocasiones ayudaba debido a que al término de una actividad veinte estudiantes querían realizar otro ejercicio, ocupándose siempre en algo, el resto se distraía con situaciones que lograba visualizar a través de las ventanas o con lo que decían las visitas que llegaban al salón de clases.

Con referencia al análisis de los resultados de los indicadores de logro del Sistema de Alerta Temprana (SisAT), a inicios del ciclo escolar 2018-2019 se pueden observar, en el Anexo 2, los siguientes resultados: respecto a la producción de textos; quince alumnos se encontraban en el nivel esperado, catorce en desarrollo y siete requerían apoyo, por lo tanto, más de la mitad de los estudiantes aún no consolidaban la escritura y presentaban dificultades como la articulación de ideas, esparcimiento y dirección incorrecta de la letras y números y letra ilegible al momento de plasmar su pensamiento en un texto escrito, aunado a esto los niños no eran capaces de escribir tan rápido como pensaban, frustrándose al momento de redactar sus ideas.

Los niños que se hallaban en el nivel esperado eran capaces de expresar ideas pero tenían problemas para ponerlas en el papel, eso sucedía incluso con aquellos que se encontraban en desarrollo. Los niños que requerían apoyo presentaban problemas para expresarse con claridad de manera oral o escrita, poseían una conciencia fonológica intermedia de los sonidos del lenguaje, por lo que se les dificultaba tomar una decisión sobre qué letras eran necesarias para escribir una

palabra, además, su conciencia fonética se veía afectada, sobre todo en las habilidades para segmentar y en la de mezclar las palabras. Por lo tanto su fonética era limitada, en la que los niños presentaban dificultad al conectar las palabras con los sonidos, a dividirlos en sonidos y al mezclar los sonidos en palabras.

En cuanto a la lectura doce alumnos se encontraban en el nivel esperado, catorce en desarrollo y ocho requerían apoyo. Analizando los datos, más de la mitad aún no habían consolidado la lectura, presentaban problemas referentes a la omisión, inserción y sustitución de palabras, pronunciaban las palabras de forma incorrecta y las leían en un orden incorrecto, tardaban más de diez segundos cuando no podían pronunciar una palabra, lo que dificultaba la comprensión de la lectura y, en consecuencia no lograban responder preguntas acerca de lo leído. La observación directa permitió conocer que diecisiete de los estudiantes mostraban cierto grado de timidez cuando se trataba de participar en la lectura en voz alta de un texto elaborado por ellos.

Al escuchar a los estudiantes hablar en el aula, estos hablaban con jergas o palabras altisonantes que escuchaban en casa o en lugares a los que concurrían, lo que dificultaba la interacción que se establecía dentro del salón. Cuando trataban de hablar para emitir un comentario o formular una pregunta, muchos de ellos se cohibían, un dato curioso era el hecho de que hablaban cuando todos estaban hablando y, cuando se les pedía que escucharan a una persona, no tenían la disposición de hacerlo, lo que no permitía que un tema se desarrollara a partir de lo que ellos pensaban.

En el trabajo diario se había propiciado la lectura y escritura, pero resultó tediosa la forma en la que se trabajaba, ya que era a partir de ejercicios en el cuaderno, como contestar hojas de trabajo o copiar apuntes del pintarrón, por lo que no había actividades que impactaran directamente en los aprendizajes de los niños. En cuanto al desarrollo de la escucha y del habla, se les había pedido a los estudiantes que socializaran sus escritos, pero en ocasiones eran de manera obligatoria, debido a que no había voluntarios y no todos se prestaban para escuchar lo que se compartía porque no les impactaba lo que se estaba diciendo.

El problema afectaba principalmente a los estudiantes de manera cognitiva y social, porque al no lograr concentrarse en las clases no podían enfocar su atención en lo que se les estaba impartiendo, lo que causaba desorientación en las

actividades que se realizaban en un momento determinado, mostrando así debilidad en las habilidades de lenguaje, lo que incluía tareas tales como no poder ordenar sus pensamientos y, al no tener una interacción con sus iguales, no podían intercambiar ideas o expresar sentimientos y, por lo tanto, no daban a conocer lo que pensaban sobre diferentes temas tanto de manera oral como escrita. Por consiguiente, esto repercutía en que en el desarrollo de las clases no se evidenciara el diálogo cuando se les solicitaba que aportaran ideas referentes a un contenido, situación que hacía que de manera reiterativa se vieran involucrados en conductas de evasión hacia el aprendizaje y el conocimiento.

Ante este panorama resultó relevante cuestionarse las siguientes preguntas: ¿por qué a los estudiantes se les dificultaba expresar su pensamiento de manera oral o escrita?, ¿cómo desarrollar las habilidades comunicativas en los alumnos de segundo grado? Este fortalecimiento de las habilidades comunicativas se consideró en las situaciones comunicativas planteadas en el desarrollo de cada una de las estrategias que se diseñaron para que los niños las significaran.

En consecuencia, el problema educativo afectaba de manera negativa el rendimiento académico de los niños de manera cognitiva y social que se requería atender en el grupo de segundo "C", radicaba primordialmente en la adquisición de la escritura y lectura porque, como se detalla en los datos anteriores, más de la mitad de los estudiantes no tenía conocimiento sobre cómo redactar un texto, no se sentían motivados hacia la lectura, y el problema mayor era que no sabían escuchar, lo que afectaba no solo a la docente en formación, sino a ellos porque en las clases no se desarrollaban en un ambiente de comunicación afectiva y los estudiantes no participaban en la construcción del conocimiento, estando siempre a la espera de que la docente fuera la responsable de enseñar todo sin recuperar lo que los niños opinaran sobre los temas a impartir.

El problema en cuestión afectaba a los estudiantes, pero también a la docente en formación, implicándola dentro de éste, por el papel que desempeñó en el aula de clases que fue el de diseñar estrategias didácticas favorables para el desarrollo de las habilidades comunicativas y con ayuda de estas, se motivó e interesó a los niños para participar en cada una de las actividades estructuradas para la adquisición de la escritura, la lectura, la escucha y el habla, reflexionando en la importancia que tienen para la vida diaria.

1.3 Propósitos

General

- Diseñe y aplique estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes de segundo grado grupo “C”.

Particulares

- Propicie interés por la lectura y la escritura desarrollando, a su vez, el habla y la escucha activa.
- Emplee materiales novedosos que posibiliten el desarrollo de las habilidades comunicativas.
- Plantee situaciones en las que los estudiantes se involucren y manipulen materiales escritos de uso social como cuentos, diccionarios, anécdotas, entre otros, para desarrollar el diálogo.
- Motive la participación de los estudiantes en las actividades de clase para la mejora de sus aprendizajes.

1.4 Revisión teórica

Las tendencias de la educación son promover en el estudiante el uso y el manejo de las habilidades comunicativas de manera eficiente para poder relacionarse en una sociedad contemporánea que exige ciudadanos capaces de comunicarse para expresar su sentir, y qué mejor que comenzar a formar al niño que se encuentra en su primera etapa como estudiante para que consolide estas habilidades y las siga forjando alrededor de su vida académica, tal como lo recalca el Plan de Estudios (2011):

“A lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo a cerca de ideas o textos”. (pág. 44)

El fin que se persigue desde los programas de estudios se ha venido aplicando en las escuelas de manera superficial debido a que solo se practican dos habilidades, las cuales son leer y escribir, pero hablar y escuchar se dejan a la deriva, por lo tanto los estudiantes no son capaces de dar a conocer algún escrito de manera oral. En esta situación no solo interviene el estudiante sino también la docente quien es la encargada de hacer que en el aula se lleven a cabo situaciones comunicativas como el intercambio de ideas y así practicar la habilidad de hablar y escuchar activamente.

Actualmente el Sistema Educativo se rige por el modelo “Aprendizajes Clave” que se ha puesto en marcha durante el ciclo escolar 2018-2019, desarrollándose en primero y segundo grados de la Educación Primaria, éste fomenta que los estudiantes:

“Utilicen diversas prácticas sociales del lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas. Particularmente busca que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos”. (SEP, 2017, pág. 163)

La necesidad de comunicación con nuestros semejantes, aparece de manera temprana, lo que hace que el niño desde su incorporación al grupo familiar, vaya desarrollando sus potencialidades expresivas y comunicativas en general (de expresar, recibir y de interpretar mensajes). Es importante considerar que el desarrollo de las habilidades comunicativas se debe de alimentar desde temprana edad para que cuando lleguen los estudiantes a la edad adulta no les sea tan difícil dar a conocer lo que piensan o sienten.

1.4.1 Hablando del desarrollo de las habilidades comunicativas

La noción de habilidades comunicativas según Elicenia, Franco, Monsalve, Betancur & Ramírez (2009) “es la competencia que tiene una persona para expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos por medio del lenguaje oral y escrito. Así mismo la capacidad para comprender los mensajes que recibe a través de estos códigos” (pág. 35). En este sentido, estas capacidades o competencias le permitirán a una persona desempeñarse en los diferentes contextos y situaciones de la vida diaria para la resolución de problemas en situaciones específicas de acuerdo a las necesidades y exigencias del medio en el que se encuentra inmersa.

La **habilidad del habla**, la usamos para comunicarnos con otras personas, y se va adquiriendo desde los primeros años de vida aprendiendo los aspectos básicos para la interacción entre sus iguales. De acuerdo a Cassany, Luna, & Sanz (2007): *“es un acto de carácter individual, de voluntad, de inteligencia, por medio de la cual se exterioriza el lenguaje a través de la expresión de necesidades, pensamientos, emociones, deseos, y sentimientos, pero también la emisión de sonidos inherentes a una lengua que se utiliza en determinada comunidad”*. (pág. 67)

De ahí la importancia de que el interlocutor, destinatario u oyente posea un manejo de un código lingüístico en común, ya que éste se requiere para la interpretación de mensajes hablados.

El habla nos permite, según Niño (1998) “construir conocimiento, emitir juicios, raciocinios, impresiones, sentimientos y propósitos, como acto de comunicación. Es decir, se inicia con la presentación del mundo y la elaboración de significados” (pág.55). Por lo tanto, al momento de desarrollar esta habilidad productiva en los niños se puede caer en el riesgo de que éstos no lo adquieran de manera adecuada

creando temores y miedo al enfrentarse a un público, por lo tanto el brindarles herramientas para que se puedan comunicar resulta beneficioso.

Cassany, Luna, & Sanz (2007) señalan que la habilidad de escucha hace alusión a la:

“capacidad que tiene el sujeto para comprender y reconocer el significado de la intención comunicativa de un determinado hablante. Escuchar implica procesos cognitivos complejos, puesto que se tienen que construir significados inmediatos, y para ello se requiere poner en marcha los procesos cognitivos de construcción de significados y de interpretación de un discurso oral”. (pág. 32)

Por lo tanto, la escucha y el habla son habilidades que requieren práctica constante por la dificultad que demanda cada una, siendo elementos indispensables para la comunicación eficaz.

La habilidad del habla ha sido, desde siempre, uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de la lengua en la escuela. Tampoco se ha prestado una atención adecuada a los estudios de los usos lingüísticos orales y a su didáctica en la formación y actualización del docente. Esto obedece, sin dudas, a diversas causas; pero, aquí es necesario subrayar solamente una que, aunque no se mencione explícitamente, surge como la justificación oculta de por qué no se trabaja de manera sistemática la oralidad en las aulas: el habla, a diferencia de la escritura, constituye un aprendizaje indudablemente extraescolar. La escuela concentra su atención sobre el aprendizaje formal de la lengua escrita, porque es su responsabilidad ineludible y, con frecuencia, pone tanto celo en el cumplimiento de este compromiso que deja en el olvido al habla.

El niño, cuando ingresa a la escuela, ya sabe hablar (como miembro de la especie humana posee una competencia lingüística que le permite, salvo en el caso de graves patologías, entender y producir distintos enunciados); suele interactuar con relativo éxito en distintos contextos de comunicación y ha aprendido de manera espontánea, algunas de las normas que rigen los usos de la lengua oral habituales en su entorno familiar y social, por lo tanto adquieren, “de modo espontáneo, estos “saberes lingüísticos, textuales y rudimentarios, en los intercambios lingüísticos con el medio aunque sean pocos los escenarios en los que participa” (Lerner, 2001, pág.23).

A través del contacto logra hablar, aunque con algunas dificultades, pero interactúa con sus compañeros y maestra. Entonces, ¿Cuál es el rol que se debe cumplir en relación con el desarrollo de la habilidad del habla?, ¿Qué sentido tiene planificar, sistemáticamente, actividades para hablar en el salón de clase? Es obvio que existen grandes diferencias entre los niños provenientes de distintos entornos socioculturales en lo que atañe a los saberes que se han mencionado. Las diferencias entre sus repertorios comunicativos se manifiestan en la interacción lingüística que tiene lugar en la escuela, influyendo en la socialización de los estudiantes y en los logros que éstos habrán de alcanzar en los aprendizajes escolares.

La habilidad de la escucha se detectó al realizar actividades dentro del aula, lo que ayudó a conocer las formas de ser de los estudiantes, sus habilidades y la capacidad de escucha activa que tienen. Esta habilidad implica prestar atención y centrarse en el mensaje de la persona que está hablando y ofrecerle una respuesta. Esto involucrado en el ámbito educativo permite favorecer la asimilación de contenidos y mejora el proceso de aprendizaje. De esta manera, los estudiantes, además de aprender a escuchar y a entender a la persona que les está hablando, en el futuro serán adultos educados, respetuosos y seguros, aprendiendo a comunicarse, a relacionarse con los demás y desarrollar la empatía.

La habilidad del habla y la escucha no funcionan aisladas, suelen usarse integradas. Por ejemplo: en una conversación los papeles del emisor y receptor suelen intercambiarse, por lo tanto realizar actividades de expresión y comprensión oral son alternativamente relativas. La lectura y la escritura, al igual que el habla y la escucha, se constituyen en herramientas mediadoras de las interacciones entre los actores que participan en los procesos de comunicación, a su vez son instrumentos para conocer al mundo y apropiarse de él. Además, en el aula se tuvo la posibilidad de poner en funcionamiento una serie de pautas que se transmitieran a los estudiantes y que los ayudara en el objetivo de enseñarles a escuchar.

Lerner (2001) menciona que:

“es necesario preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los estudiantes se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita”. (pág.56)

Entonces saber leer y escribir no es sólo conocer el sistema alfabético, saber hacer las letras o decirlas en un acto de lectura sino que la lectura es una experiencia como cualquier otra; cuando el lector se enfrenta con el texto puede experimentar emociones, sentimientos, incluso respuestas orgánicas iguales a las experimentadas en situaciones reales.

La **habilidad de la lectura** está relacionada con un acto de reconstrucción de significado de un texto mediante un proceso complejo de coordinación, de informaciones diversas que provienen tanto del mismo texto, como del lector. No es solo un perfecto entretenimiento. Los libros nos pueden ayudar a comprender mejor el mundo en el que vivimos, además de ayudarnos a ejercitar nuestro cerebro. Al leer, tenemos que ver con nuestra mente lo que el autor nos cuenta: en cierta medida, estamos creando un mundo propio y desarrollando múltiples mecanismos. Sobre todo, se debe de tener en cuenta que los libros provocan inquietudes, intereses, hacen pensar y hacen rebelarnos. Ayudan a comprender mejor quienes son los individuos.

La lectura en el aula permitió a los estudiantes desarrollar la capacidad de comprensión lectora y adquirir nuevo vocabulario y nuevas estructuras, casi de manera inconsciente. Si el estudiante no se había formado en la lectura, su habilidad de escritura era pobre, acarreado esto dificultades a la hora de hacer redacciones. Con esto se comprendió que la lectura no debe ser una obligación, por lo tanto se acercó a los estudiantes a la lectura, convirtiendo sus hábitos de lectura en un pasatiempo. Por supuesto, se empezó guiándolos, pero lo ideal fue motivarlos de manera que siguieran leyendo por su cuenta con apoyo de las distintas estrategias didácticas diseñadas.

Por otra parte, la **habilidad de la escritura** está relacionada con la producción de textos con intención comunicativa, lo cual implica dominar el sistema de notación alfabética, los signos especiales, los rasgos característicos de diferentes tipos de texto y las reglas gramaticales. Según Cassany (2006) en el texto:

“La lectura y la escritura son construcciones sociales, actividades socialmente definidas. La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. La humanidad ha inventado sucesivas tecnologías de la escritura, con variadas potencialidades, que cada grupo humano ha adaptado de manera irrepetible a sus circunstancias”. (pág. 23)

La escritura es el medio de información más antiguo, no es un fin en sí mismo, es un medio para aprender y darle sentido a la existencia. Es la posibilidad de crecimiento continuo y no una simple destreza, ya que la escritura, además de servir de puente para conocer o dar a conocer, también reforma la conciencia, es decir la expresión escrita tiene efectos en los pensamientos y sentimientos de quien la emite. El uso de la escritura como instrumento de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, implicó que la docente asumiera el reto no sólo de formar en la disciplina respectiva, sino también ayudar a desarrollar en los estudiantes actitudes y competencias que les permitieron comprender los contenidos propios de las asignaturas. De esta forma, la práctica de la escritura contribuyó a que los estudiantes asumieran la responsabilidad de su crecimiento en el aprendizaje, a partir del reconocimiento de la escritura como el instrumento clave del proceso

Para la enseñanza de las habilidades comunicativas, leer y escuchar (habilidades receptivas), hablar y escuchar (habilidades productivas) no representaron sólo propósitos de carácter curricular, sino que se convirtieron en herramientas que apoyaron a la construcción colaborativa de conocimientos desarrollando el pensamiento. Por ello se requirió de esa interacción social que impregnó a los estudiantes de los procesos de aprendizaje de acuerdo a las circunstancias y las posibilidades de cada uno, permitiéndoles la colectividad y apropiación de espacios gratos para aprender a aprender. La comunicación fue la condición de posibilidad de los actos educativos, donde el aprendizaje se generó a partir de las construcciones que el estudiante hizo respecto a lo que fue capaz de expresar regulando su manera de relacionarse.

Se ha de recordar que durante las prácticas diarias nadie puede aprender un campo formativo o disciplinar, incluso un oficio si no sabe escuchar y leer comprensivamente, hablar y escribir correctamente. Desde el punto de vista didáctico las competencias comunicativas deben afianzarse a lo largo de la existencia de cada estudiante, pero la base de todo se construye en la etapa de educación primaria. Es este proceso se requiere priorizar la acción de formar más no de informar, es necesario que el estudiante genere sus propios conocimientos a través de la experiencia en lugar de transmitirles lo que tienen que hacer.

La razón por la que se decide trabajar con estas cuatro habilidades reside en la importancia que posee la comunicación en el contexto de los niños. La comunicación oral y escrita son vías indiscutibles en la vida pues permiten a los estudiantes relacionarse con el mundo exterior. Por ello, la inquietud residió en el

diseño y aplicación de estrategias didácticas y proporcionar instrumentos útiles para los niños, que no llegan a utilizar con propiedad ciertas habilidades ni a dominarlos con solvencia, por lo que se presenta un déficit comunicativo llamativo.

1.4.2 Estrategia didáctica

De acuerdo con Goodman & Ferreiro (1982) en el proceso de lectura se emplea una serie de estrategias, “entendiendo que el término estrategia es un esquema que permite obtener, evaluar y utilizar información” (pág. 12). Al hacer uso de diversas estrategias se logrará que el proceso educativo se convierta en una situación de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien toda estrategia didáctica debe ser coherente, en primer lugar con el Plan y Programas y con el enfoque pedagógico y, en segundo lugar, con los componentes de las estrategias que se abordarán con los estudiantes de segundo grado, específicamente con los objetivos de aprendizaje y los contenidos.

Una estrategia didáctica, de acuerdo con Barriga & Hernández (1997) se define como:

“Acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados. Una estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente, e implica:

- *Una planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje,*
- *Una gama de decisiones que el o la docente debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje. (pág. 23)*

Para Tobón (2010) las estrategias didácticas son “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” (pág. 246), por ello, en el campo pedagógico especifica que se trata de un plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes. Las estrategias didácticas como elemento de reflexión para la propia actividad docente, ofrecen grandes posibilidades y expectativas de mejorar la práctica educativa. El docente, para comunicar conocimientos, utiliza estrategias

encaminadas a promover la adquisición, elaboración y comprensión de los mismos. Es decir, las estrategias didácticas se refieren a tareas y actividades que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr determinados aprendizajes en los estudiantes.

Según Díaz Barriga (2002) hay una gran variedad de definiciones, pero todas tienen en común los siguientes aspectos:

- *Son procedimientos.*
- *Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.*
- *Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.*
- *Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente.*
- *Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas). (pág. 34)*

El empleo de estrategias didácticas permite la sistematización de elementos personales, interpersonales y de contenido que, si se practican dentro del aula de clases causan en los estudiantes cierta organización para desempeñar cada una de las actividades propuestas. Por ende, se debe elegir la más adecuada combinación de métodos¹, materiales² y técnicas³ que ayuden al estudiante a alcanzar la meta deseada del modo más sencillo y eficaz. Pero la complejidad de la práctica educativa hace que esa adecuada combinación presente variadas soluciones, que dependen no solo de la docente y las decisiones que tome, sino también de los modelos y de las teorías educativas implícitas.

Finalmente, las estrategias didácticas se incluyeron para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y del proceso de enseñanza de la docente, facilitándole el desarrollo de los contenidos a impartir de manera sistemática. Estas estrategias promovieron la adquisición de conocimiento, elaboración y comprensión del mismo, teniendo a consideración al estudiante como un ser activo en la

¹ Según Neuner (1981) "Es un sistema de acciones del maestro encaminado a organizar la actividad práctica y cognoscitiva del estudiante con el objetivo de que asimile sólidamente los contenidos de la educación (pág. 23).

² Zabala (1990) define los materiales curriculares como: Instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza (pág. 34).

³ Según Zabala (1990) es un "conjunto de procedimientos, tácticas o recursos de los que se vale una ciencia, arte, un oficio o una profesión. Cuando se habla de educación una técnica de enseñanza es un tipo de acción concreta, planificada por el docente y llevada a cabo por el propio docente y/o sus estudiantes con la finalidad de alcanzar objetivos de aprendizaje" (pág. 45).

construcción de su conocimiento. Para que esto funcionara se tomaron en cuenta las diferencias individuales de aprendizaje, que permitieron desarrollarse como seres sociales, interactuando en ambientes agradables que contribuyeran a la mejora de su persona, todo lo anterior exigió a la docente en formación, el dominio de teorías y estrategias didácticas básicas que facilitaron afrontar con ciertas garantías de éxito el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de segundo grado.

1.4.3 Estrategias de lectura

En el entendido de desarrollar las habilidades comunicativas en los estudiantes se consideraron las estrategias de lectura que permitieron guiar el proceso de manera sistemática, de acuerdo a lo que dice Isabel Solé (1992):

- *El muestreo: a medida que el lector realiza la lectura rápida de algún texto, emplea estrategias de muestreo como: mirar los índices del libro los títulos y subtítulos, pasar la vista por las páginas observando el estilo del texto, la densidad, el lenguaje que utiliza, hacer un barrido visual seleccionando algunas letras y anticipando el resto, etc.*
- *La predicción: hace referencia a las capacidades de lector para anticipar los contenidos de un texto, predecir el final del mismo, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja y el final de una palabra. La predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo o con la finalización del texto. Los lectores utilizan sus conocimientos y esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado.*
Al leer un libro por primera vez es necesario considerar lo siguiente:
 - *Observar el título y la ilustración de la portada.*
 - *Sugerir al lector que hable acerca de lo observado.*
 - *Formular preguntas.*
 - *Sugerir ver hacia adelante, que el lector se imagine lo que sucederá.*
- *La inferencia: es un medio por el cual el lector contempla la información disponible en el texto, haciendo uso de los conocimientos conceptuales y lingüísticos que posee para inferir o descifrar lo que no se encuentra explícito en el texto.*
- *La verificación: a través de esta estrategia el lector comprueba verbalmente si sus inferencias o predicciones son correctas y acordes con lo que el texto significa. (págs. 62-64)*

Con el fin de reconstruir el significado de un texto de forma global y específica, así como el reconocimiento de la estructura organizativa del mismo; es importante que el docente promueva y desarrolle estrategias después de la lectura. Para ello el Ministerio Nacional de Educación de México (1998) contempla algunas estrategias tales como:

- *La técnica del recuento: facilita la reconstrucción del significado del texto, esta estrategia consiste en pedirle a los lectores que hagan un recuento sobre lo que entendieron del texto: lo cual permite establecer discusiones y confrontaciones alrededor del tema, con esta estrategia se lograrán mayores niveles de comprensión sobre la realidad ya sea textual, física o social.*
- *La relectura: consiste en volver a leer el texto, con el fin de aclarar dudas y conceptos, esto conlleva a una mejor comprensión de lo leído y a construir significado del texto.*
- *El parafraseo: consiste en pedirle al lector que escriba con sus propias palabras lo que comprendió del texto; ya que a través del uso de un lenguaje propio se puede evidenciar el nivel de apropiación del significado del texto leído.*

Durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, se necesita leer una variada gama de textos para apropiarse de diferentes conocimientos y la importancia del hecho, no sólo radica en el contenido, sino en la cantidad, el estilo, los propósitos de cada lectura y hasta las estrategias de lectura que se emplean debido a que la lectura es uno de los procesos intelectuales básicos que facilitan el aprendizaje dentro del aula de clases, por lo cual el Plan y Programas de estudio de las diferentes asignaturas incluyen su fomento como uno de sus objetivos esenciales. Razón por la cual fue necesario incluir en la propuesta las estrategias de lectura antes mencionadas que permitieron a los estudiantes convertirse en lectores activos, al notar que disfrutaban de la lectura con los diálogos que construían a base de lo que se leía en el aula, fomentando así el gusto por las actividades que se incluían antes, durante y después de la lectura sin tender al tedio y aburrimiento.

1.4.4 Factores que facilitan la escritura como producción del pensamiento

Para poder apoyar a los estudiantes en la iniciación de la escritura se presentan siete factores en la adquisición de la escritura, la cual es medida por el pensamiento y el lenguaje que proponen Hurtado, Sema, & Sierra (2000):

- *La lectura: es considerada como uno de los factores que facilita la escritura, puesto que no sólo enriquece al sujeto de significados, sino que se convierte en un modelo de producción.*
- *El conocimiento previo: hace alusión a los conocimientos que posee el sujeto y dependiendo de su riqueza y calidad se facilita o dificulta la fluidez al momento de escribir, lo que hace que el estudiante comience a plasmar sus pensamientos en una hoja.*
- *La competencia cognitiva: es la capacidad que tiene el sujeto para representar, procesar y transformar la información que proviene tanto de un medio interno como externo para ello es importante que el estudiante aprenda a comunicarse para aprender de ello y darle significación al momento de escribir.*
- *El contexto: es entendido como las circunstancias internas y externas que rodean el acto de la escritura, y que determinan en gran parte la producción textual. La escritura, por lo tanto es considerada por factores o condiciones sociales, culturales y físicas, razón por la cual los niños deben interactuar con las diferentes personas de su comunidad que le permitan rescatar aspectos de relevancia de su entorno y así traspolarlo a un escrito reconociendo sus tradiciones y costumbres.*
- *La audiencia: es un aspecto a tener en cuenta, ya que ésta determina el léxico que el escritor debe de usar al momento de escribir, y el nivel de profundidad de las ideas.*
- *El conocimiento gramatical: este facilita la construcción de un texto con sentido, en el cual se evidencie la producción del pensamiento.*
- *La reescritura: permite ir y venir con el texto, cambiando no solo aspectos de forma sino, también elementos de contenido que le dan sentido al texto.*

En el aula se priorizó el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños, esto se logró o encamino con el empleo de una serie de actividades que les permitieran expresarse por medio del lenguaje de manera oral o escrita. Cuando los estudiantes llegaban al salón de clases, se apreciaba del uso que éstos le daban al lenguaje; sabían pedir las cosas usando un tono desafiante, pero no sabían explicar ni mucho menos preguntar, sabían gritar pero no pedir las cosas adecuadamente, sabían describir a una persona empleando la habilidad del habla pero no sabían plasmar la descripción en un papel.

Las lagunas de aprendizaje que tenían los estudiantes, sobre todo en la escritura, más que en la lectura, escucha o habla, se fue erradicando gracias a la importancia que se le dio al uso del lenguaje escrito y las técnicas que se emplearon para realizar la intervención de varias actividades en colectivo que permitieron afirmar modos de comunicación, ampliar más el panorama de conocimientos que los niños poseían tratando que ellos utilizaran el lenguaje de una manera adecuada como medio eficiente de comunicación través del cual pudieron expresarse.

1.5 Acciones y estrategias que potencian las habilidades comunicativas con énfasis en la escritura

En el salón de clases no se puede exigir que los alumnos trabajen al mismo ritmo cuando se trata de expresar lo que sienten o quieren transmitir en un mensaje ya sea escrito o verbal. Es difícil para el alumno buscar la manera de expresarse cuando no tiene los elementos necesarios para plasmar lo que desea comunicar. Ante tal situación es necesaria la intervención docente con la implementación de estrategias que permitan el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes de segundo grado grupo "C".

El desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes les permitirá sentirse con la libertad de interactuar con sus iguales, en ambientes interactivos que enriquezcan su bagaje cultural en el intercambio comunicativo a través del habla, la escritura, lectura y la escucha activa para la socialización de pensamientos, sentimientos y emociones, lo que en consecuencia propiciará la autonomía y el desarrollo de competencias en la idea de aprender y convivir con otros. Por lo tanto se requiere introducir estrategias didácticas que permitan la práctica constante de estas cuatro habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir).

1.5.1 Explorando nuevas historias

La estrategia consiste en practicar la escritura, lectura, expresión y la escucha de historias de la vida cotidiana de los estudiantes, ofreciéndoles herramientas necesarias para ser capaces de dialogar amablemente y generar, así, un buen canal de comunicación entre pares, para ello se requiere:

- Expresarse de manera oral y escrita.
- Escuchar y respetar ideas, así como mantenerse activo en el desarrollo de la estrategia.

Cuadro 1: El oso viajero

El oso viajero	<p>Consiste en que un estudiante lleve a casa el oso Viajero con su respectivo diario se buscan motivos (esfuerzos académicos o buen comportamiento, etc.) para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de recibir la visita del oso. Es importante hacer que el oso circule por todos los estudiantes y se convierta en un estímulo, en una motivación, no en una privación, ni mucho menos un castigo o un objeto de manipulación, para que se acerquen y practiquen la escritura y desarrollen su habilidad del habla. Para lograr el apoyo de los padres o abuelos se les envía un citatorio para que asistan a una reunión, comunicándoles la actividad que se realizará con sus hijos.</p> <p>En casa, el estudiante registra en el diario sus vivencias con el Oso Viajero, lee los relatos que otros compañeros han escrito y hace comentarios a los registros de sus compañeros. Aquí la participación de la familia es importante, porque genera un espacio de unión en torno a esa lectura y a la construcción del relato del niño; pero los padres, madres y sus demás familiares que acompañan este momento deben tener la claridad de su tarea para que no intervengan en la redacción, escribiendo en lugar de su hijo; permitir que se expresen creativa y libremente, escuchando a su hijo leer su aventura con el Oso Viajero y al final del escrito plasma su firma como una forma de premiar a su hijo por la lectura de su experiencia vivida.</p> <p>El estudiante, al día siguiente de la visita, lee su registro en el aula y en ese momento se genera una conversación al respecto, entre los estudiantes. En esta interlocución, quienes fueron oyentes de la lectura harán preguntas y comentarios a los autores. Y los autores las responderán, cumpliendo a la vez el papel de moderadores, asignando los turnos conversacionales.</p>
----------------	---

Fuente: elaboración propia.

1.5.2 Conociendo nuevas palabras

La estrategia consiste en la práctica de la predicción y la escucha activa de un texto narrativo que sitúa al niño en el camino de la lectura para convertirse en un lector activo, esto hace que el estudiante conozca nuevas palabras y tenga el deseo de compartirlas a través de la escritura. En el siguiente cuadro se dan a conocer las diversas actividades que se pueden emplear en los siguientes momentos: desarrollo

de la predicción, poner atención a los detalles de la trama, seguimiento y confrontación, para el logro de los aprendizajes de los estudiantes respecto al tema a trabajar.

Cuadro 2: Conociendo nuevas palabras

Desarrollo de la predicción	<ul style="list-style-type: none"> - Observar: examinar juntos el título y la ilustración de la portada del libro o texto. - Escribir en el pintarrón, a modo de torbellino de ideas, lo que cree que va a tratar el texto.
Poner atención a los detalles de la trama	<ul style="list-style-type: none"> - Leer el texto, bajo la modalidad “Audición de lectura” o “Lectura compartida”. - Sugerir ver hacia delante: elegir las oportunidades en el relato para pedirle al estudiante que imagine lo que sucederá más adelante. - Encontrar palabras desconocidas en el texto o palabras que están escritas erróneamente y subrayarlas. - Realizar un análisis de las palabras desconocidas y de aquellas que presentaron un error ortográfico. - Aumentar el vocabulario al escribir en una tarjeta la palabra desconocida o bien la palabra con errores y realizar el juego “La subasta de palabras”.
Seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar la palabra que más les agradó y exhibirla en el salón de clases: pegándola en un lugar visible para que los alumnos la tengan presente y esta debe de ser una palabra importante. Esto le permite recordar que debe de usarlo en sus escritos a lo largo de la semana e incluso podrá emplearla al momento de decir algo oralmente. - Redactar un texto libre con las palabras nuevas: el estudiante tratará en lo máximo de emplear las palabras que aprendió.
Confrontación	<ul style="list-style-type: none"> - Exponer el texto que elaboraron de manera libre para comunicar lo escrito.

Fuente: elaboración propia a partir de Solé (2010) y Lerner (2001).

1.5.3 Dame tu versión sobre lo que escuchaste

Esta estrategia consistió en acercar al estudiante a la escucha de un texto narrativo, a través del Kamishibai (Butai) “Teatro de papel”, ofreciéndole la oportunidad de conocer diversos temas de interés, para animar al estudiante a que

expresé con sus propias palabras lo escuchado de la narración, requiriendo de atención para que pueda recordar la secuencia de los acontecimientos y así saber qué detalles debe tener en mente y cuáles hacer a un lado. Además puede dar a conocer lo que comprendió de un texto con sus propias palabras.

Cuadro 3: Dame tu versión sobre lo que escuchaste

<p>Antes de leer</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formar el título del tema a partir de una frase descompuesta, teniendo como referencia un apoyo visual. - Socializar la frase construida y verificar si es correcta a partir de la presentación de la imagen- título con apoyo del Butai. - De acuerdo al título se estimula al estudiante a realizar predicciones sobre el contenido del tema. - Mencionar a los estudiantes el propósito de la lectura y el producto que se quiere obtener con base en lo que se lee, posteriormente el estudiante expresa de manera oral la versión de lo que escuchó.
<p>Durante la lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar el contenido del texto bajo la lectura compartida (con dramatización y ambientación). En un primer momento da respuesta a las preguntas literales (¿Qué...?, ¿quiénes...?, ¿dónde...?, ¿quiénes son...?, ¿cómo es...?, ¿con quién...?, ¿para qué...?, ¿cuándo...?, ¿cómo se llama...?) que se le plantean; permitiendo la identificación de detalles, la secuencia de los sucesos y hechos, la precisión del espacio y el tiempo, así como de los personajes. - Realizar pequeñas pausas que permitan al estudiante inferir el contenido del texto a través de preguntas inferenciales (¿Qué pasaría antes de...?, ¿qué significa...?, ¿por qué...?, ¿cómo podrías...?, ¿qué diferencias o semejanzas...?, ¿qué crees...?, ¿qué relación habrá...?) permitiendo al estudiante deducir el mensaje e inferir el significado de palabras y secuencias lógicas.
<p>Después de la lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar un recuento sobre lo que entendió del texto, apoyándose del título y establezca discusiones y confrontaciones alrededor del tema. - Volver a leer el texto, con el fin de aclarar dudas y conceptos para la construcción de significados.

Fuente: elaboración propia a partir de Solé (2010).

1.5.4 Convertirse en mejores escritores

Esta estrategia permite al estudiante desarrollar sus habilidades comunicativas a través de la redacción de un texto auténtico escribiendo algo sencillo y de su interés para comunicar sus ideas ante una audiencia. El proceso de escritura que siguen los estudiantes está orientado en el modelo que Flower & Hayes (1980) proponen para redactar un texto. Cabe mencionar que se agregaron dos fases (organización de los hechos y socialización) considerando la importancia de relacionarse con sus iguales y de dar a conocer los textos producidos.

Cuadro 4: Convertirse en mejores escritores

<p>Expresión planificada de los hechos</p> <p>Fase 1.- Planeación: los estudiantes recuerdan todos los libros que se leyeron en el aula y el vocabulario nuevo para trabajar los tres momentos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Determinar el destinatario- Determinar el tema- Generar ideas <p>Fase 2.- Textualización: el estudiante escribe y desarrolla las ideas con relación a la fase 1.</p> <p>Fase 3.- Revisión: el estudiante corrige su escrito revisando los siguientes criterios:</p> <p>Contenido</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿El escrito es adecuado para el receptor al que va dirigido?- ¿Queda claro todo lo que pretendo comunicar?- ¿Cualquier lector podría entenderlo?- ¿Hay suficiente información?, ¿sobran o faltan ideas? <p>Estructura</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿He utilizado una estructura concreta: presentación, desarrollo y conclusión? <p>Ortografía y puntuación</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Están bien colocados todos los signos de puntuación?- ¿Sobran o faltan signos de puntuación?- ¿Están bien colocados todos los acentos?- ¿Hacen falta acentos en algunas palabras?
<p>Fase 4.- Organización de los hechos</p> <ul style="list-style-type: none">- Reescribir las irregularidades para tener el escrito bien estructurado.
<p>Fase 5.- Socialización</p> <ul style="list-style-type: none">- El estudiante lee su texto ante un grupo de oyentes que le permitirá exponer sus ideas.

- Los estudiantes colocan su texto en un periódico mural para que la comunidad escolar pueda leer las producciones escritas.

Fuente: elaboración propia a partir de Flower & Hayes (1980).

Cabe mencionar que las estrategias se adaptaron de acuerdo a los contenidos que se iban a impartir en las asignaturas de Español y Matemáticas. El hecho de haber elegido estas dos asignaturas se debe a que en la primera asignatura se pueden tomar las sugerencias de diversos textos o libros que permitieron el logro de los aprendizajes esperados modificando o incluyendo actividades sugerentes. En la segunda asignatura, se habilitaron diversos temas que fueron sencillos de acoplar con alguna de las estrategias, esto permitió que en lugar de números y cantidades, se abordaran cuentos, permitiendo la lectura y escucha activa de narraciones de manera colectiva, que generaron breves diálogos y la puesta en común.

CAPÍTULO II DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA

2.1 ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

2.1.1 Explorando nuevas historias

En esta estrategia se trabajaron actividades en las que los estudiantes practicaron la escritura, lectura, escucha y el habla, a través de un relato vivido dentro de su círculo familiar y llevado al aula que fue leído. Cabe mencionar que la primera habilidad que se desarrolló fue la escritura. Escribir con sentido en la escuela implica comprender que: “la enseñanza posibilita una relación significativa del estudiante con el conocimiento, en tanto el estudiante interactúa con un contenido significativo, contextualizado en una situación comunicativa específica, por lo que fácilmente se activa en él la expresión o producción” (Hinostroza, 1995, pág. 32). Además esta estrategia se implementó al considerar que los niños aprenden a leer leyendo y a escribir escribiendo de forma tal que el estudiante hiciera un hábito el escribir sin que sintiera una presión al hacerlo, encontrando el gusto por la escritura junto con el osito como un incentivo para escribir su propia historia.

Como el nombre lo indica, la estrategia se basó en llevar al aula un oso acompañado de un diario para que los estudiantes lo trasladaran a casa y compartieran con él las actividades que cotidianamente hacen después de la escuela. Se contempló el oso por la edad que tienen, ya que los juguetes o los juegos para los niños son “una experiencia vital que les posibilita transformar, crear otros mundos, vivir otras vidas, jugar a ser otros sin dejar de ser ellos mismos, pensar como los otros, y sobre todo, descubrir que hay otras maneras de pensar y sentir” (Arnaiz, 2011, pág. 21).

El oso provocó curiosidad, por el tamaño desde que se introdujo al aula, a pesar de que no se dijo nada respecto a su presencia y solo se colocó en una silla desocupada. Cuando inició el trabajo del día los estudiantes estuvieron a la espera de saber por qué un oso los acompañaba en el salón de clases, entre voces se lograba escuchar decir que en el oso había una cámara para vigilarlos, otros comentaban muy emocionados que el oso sería un buen compañero, que lo cuidarían y jugarían con él.

Entre más actividades realizaban, más se apresuraban prestando atención a lo que se les indicaba para ejecutar de manera eficiente y rápida cada una de las actividades, cuando finalizaban un trabajo comenzaban impacientes a decir que querían empezar a trabajar con el oso, lo anterior dio cuenta de que la atención no se pide, si se cuenta con materiales que permiten al niño interesarse por lo que se está realizando sin la necesidad de imponerle algo. Así mismo el silencio no se exige

si lo que se presenta permite el silencio de la clase para la escucha, por lo tanto la concentración de los estudiantes no se vió forzada si lo que estaban viendo y escuchando era atrayente. Son aspectos anímicos que se consiguieron con la presencia del oso viajero, les gustaba lo que veían y les llamaba la atención saber lo que se iba a trabajar a través de éste, y con esto, naturalmente, se dispusieron a escuchar con atención y concentración. El clima del salón fue ameno, hasta que llegó el momento de presentar al nuevo integrante del salón (el oso viajero) ante los niños para que conocieran la intención de su presencia, cuando se mostró al oso comenzaron a realizar preguntas, emocionados y presurosos deseando que todas sus interrogantes fueran respondidas.

Se explicó a los estudiantes que el oso solo se iría con aquella o aquel estudiante que cumpliera con todos los trabajos a realizar durante el día, porque al oso le gustaría visitar la casa de los niños o niñas que cumplieran con todas las actividades que se realizan durante el día y si querían que el oso fuera a su casa a vivir experiencias inolvidables con ellos debían esforzarse en el salón de clases; y antes de partir a sus casas se decidiría qué estudiante se llevaría al oso junto con su diario.

Saber que se iban a llevar al oso despertó en los estudiantes sentimientos de alegría, emoción, optimismo y agrado, sentimientos que desencadenaron interés por participar en la actividad. Además, al mostrar el diario y señalar que en él escribirían, los estudiantes cuestionaron por qué llevarse la libreta. Incluso varios estudiantes realizaron un comentario respecto a que no les gusta escribir, pero ante la presencia del oso viajero y su diario no se negaron a escribir en él.

Al finalizar el día se seleccionó al estudiante que cumplía con alguno de los criterios señalados para tener el privilegio de llevarse a casa un enorme y bonito oso, el hecho de haber establecido criterios para poder llevarse el juguete fomentó el aprender a ganarse las cosas, además de que motivó a los niños y se les reconocieron sus esfuerzos, con esto se promovió que los niños identificaran que al ser responsables logran obtener una satisfacción, y esta es la de pasar toda una tarde con el oso, lo que despertó su interés por aprender sin necesidad de imponer.

Los estudiantes tenían muy claro que en el diario escribirían los eventos que consideraban importantes, sobre lo que les pasaba fuera de la escuela, cada día que pasaba, muy emocionados llegaban al aula de clases con su escrito, haciendo de esta actividad una costumbre, consolidándola como algo interesante y divertido que les dio la oportunidad de compartir su experiencia al lado de este gran compañero.

En cuanto a la extensión del texto se les permitió que escribieran sin imponerles cuántos renglones escribir, para aquellos ocho niños que aún se encontraban en la etapa silábica se les solicitaba que su experiencia fuera solamente oral, o bien, que le dictaran a un familiar lo que deseaban registrar en el diario, en este caso, sus hermanos mayores o sus padres.

Otro aspecto que no se dijo pero que varios estudiantes hicieron fue acompañar su escrito con dibujos o recortes, en varios casos los niños realizaban su dibujo muy grande, visualizándose más lo pictográfico, gracias a esto al compañero que proseguía con la escritura de su experiencia se le hacía más atractivo volver al texto y recordar lo que había escuchado en la socialización, aunque a veces era poco texto.

Los escritos de los estudiantes, en un principio, presentaban muchas faltas de ortografía pero, conforme iban escribiendo, guiaban su redacción con escritos anteriores que eran corregidos en espacios individuales suscitados durante el recreo o después de que el estudiante leía su experiencia para atender las faltas de ortografía que presentaba su texto o la ilación de las ideas para que este fuera comprensible, con la intención de que reconocieran que un escrito siempre debe tener un inicio, un desarrollo y un final para poder entender lo que se quiere comunicar, lo anterior se fue mostrando cada vez más en los últimos escritos.

En el Anexo 3 se muestra uno de los primeros escritos de los estudiantes, en él se observa que al inicio comienza a redactar bien su experiencia pero, conforme sigue escribiendo, sus letras son más grandes y deja mucho espacio entre las palabras, la estudiante comentó que lo último lo escribió así por que ya no recordaba qué más hizo en compañía del oso, pero en realidad ya no quería escribir, confesándolo en la hora del recreo. Ante tales palabras se le animó para que en la próxima ocasión que se llevara al oso viajero redactara todas sus experiencias. Al transcurrir los días los estudiantes continuaban con la redacción de sus aventuras con el oso viajero y, conforme iban practicando, iban mejorando sus escritos.

Esta situación provocó que los próximos estudiantes, al redactar su experiencia con el oso, cuidaran su ortografía y respetaran la estructuración de las ideas y así, poco a poco, fueran mejorando la ilación, así cómo su caligrafía y la segmentación de las palabras. En el Anexo 4 se puede observar cómo un estudiante mejoró en su escrito, en el que se puede ver un inicio, un desarrollo y un final, consolidándolo como si fuera un cuento, en el Anexo 3 el estudiante solo escribe trece renglones, con letra muy grande, no logra cuidar la segmentación de las palabras y es casi imposible de leer, sin embargo, si la escritora en este caso la estudiante lee en voz alta, logra leer sin ninguna dificultad, además, se denota que el pequeño escritor, en cuanto a la extensión de sus líneas, logró plasmar más ideas que en su primer

escrito, presentando menos errores ortográficos y cuidando la segmentación de las palabras.

El diario fungió como una herramienta reforzadora de la escritura al propiciar emoción al saber que en el aula circulaba el oso viajero junto con su diario, en el cual podrían expresar lo que pensaban y plasmar aquellas experiencias vividas. A pesar de que varios ya se habían llevado el oso más de dos veces aún se mostraban ansiosos por escribir en el diario, algunos decían: *maestra, ¿puedo llevarme al oso viajero el día de hoy?; ¿ahora sí me toca a mí llevarme el oso viajero?; maestra, yo no me lo he llevado, ¿me lo puedo llevar hoy?;* tanto fue el gusto de los estudiantes por llevarse el oso que varios se arriesgaban a mencionar que no se lo habían llevado, aunque esta afirmación no fuera cierta.

Además el diario se convirtió en un elemento que unió al grupo, así como un medio valioso para observar el progreso de los estudiantes, en tanto al desarrollo de habilidades comunicativas, así como un retrato de la historia del grupo, porque en cada línea estaban inmersas situaciones de la vida de cada uno acontecidas en sus hogares, aunado a ello facilitó trabajar nociones de temporalidad. También fue un recurso que afianzó lazos de amistad entre los integrantes del grupo, favoreciendo la creación de un sentimiento de pertenencia, al momento de establecer un vínculo de identidad y relación del estudiante con su entorno al comunicar las experiencias que redactaban.

Los avances en los escritos de los niños se comenzaron a percibir desde que se llevaron al oso viajero por segunda vez, haciéndose evidente que más del 70% había mejorado su escritura, gracias a los espacios de tutoría individual que se suscitaban para tener mayor cuidado con los escritos. Esto permitió que el estudiante que se llevara al día siguiente el oso viajero con su diario, guiara su escritura conforme lo iban redactando los demás.

Cuando el estudiante escribía en su diario lo hacía con mayor detalle, expresaba mejor sus sentimientos, por ser un texto propio externaba aspectos que no comentaría por ser parte de su vida personal, pero la mayoría de ellos lo hacía sin problema, comentando qué fue lo que habían hecho, comido o jugado. “Naturalmente la finalidad de escribir es comunicar a las personas lo que se piensa o siente, más aún cuando se habla de un diario” (SEP, 2017, pág. 18). Con su escritura ya lista y el estudiante dispuesto a compartir su experiencia, gustoso, se situaba frente a sus compañeros y leía su escrito, siendo esta una actividad muy importante en la fase de la socialización.

Una vez que los estudiantes escribían en su diario, la tarea consistía en leer lo plasmado. Cabe señalar que comúnmente los estudiantes no ponían atención cuando algún compañero leía, distrayéndose y observando hacia cualquier parte sin centrarse en lo que se le estaba diciendo, el ruido no les permitía estar presentes y lo que ocurría era que la comunicación se empobrecía, ya que el mensaje perdía todo su sentido, convirtiendo el encuentro en un espacio superficial y unidireccional. Incluso cuando se les daba alguna indicación para lograr la escucha atenta del grupo se solicitaba que realizaran ejercicios con las manos, como levantarlas o tocarse alguna parte de su cuerpo, sin embargo, la llegada del oso viajero llamó tanto la atención de los niños que sirvió como una forma de estar presente ante los acontecimientos, sin la necesidad de solicitarles que guardaran silencio, que los invitó a dejar de ser espectadores para convertirse en protagonistas de su propia vida.

En el siguiente fragmento del diario del profesor se muestra cómo la estudiante lee su texto y lo que genera al hacerlo;

Estudiante: la aventura que tuvimos con el oso viajero fue: Nos acompañó de la escuela a nuestra casa, luego me lo quedé yo, Mary Cruz, porque lo invité a comer a mi casa, después lo llevé a la casa de Lizbeth y le presentamos a su gemelo que se llama "Osito". Luego jugamos con los dos osos y nuestro primo Diego, nos divertimos mucho toda la tarde, fue una gran aventura.

Docente: muy bien chaparrita, a ver niños, díganme ¿a dónde fue el oso viajero? y ¿a quién conoció el oso viajero?

Varios estudiantes: a la casa de Maricruz, y después a la casa de Lizbeth y ahí conoció a su gemelo.

Estudiante: lo invitaron a comer y después jugaron en la casa de Lizbeth.

Estudiante: después le presentaron a su gemelo, que se llama "Osito".

Estudiante: al final jugaron con su primo Diego y se divirtieron mucho con el oso viajero. ¿Sabe qué maestra? yo lo que iba a hacer si me hubiese llevado el oso, lo llevaría a la tienda de mi papá y le diría que me ayudara a atender la tienda.

Docente: si cumples con todas las actividades del día del hoy te lo podrás llevar a casa, y eso va para todos.

Estudiante: ¿pero por qué no le diste de comer al oso viajero, se ve más flaco?

Estudiante: sí le invité pero no quiso comer.

Estudiante: los osos no comen.

Estudiante: si tienes imaginación tal vez sí comería, en las caricaturas los osos sí comen lo que comemos nosotros.

Estudiante: maestra, ahora yo me lo quiero llevar para seguir jugando con mis demás ositos, además hoy iré a la casa de mi prima para seguir jugando juntas. Y yo casi no escuché lo que leyó porque no habló muy fuerte.

Docente: ya saben lo que tienen que hacer si se lo quieren llevar, así que no se diga más, a trabajar se ha dicho, porque el oso solo se va a ir a la casa de los niños que entreguen todas las actividades que haremos el día de hoy.

¿Les gustó la experiencia que contó su compañera...?

Varios estudiantes: ¡Sí, maestra!

Fragmento del diario del profesor, 19 de noviembre de 2018.

En efecto, la lectura de la experiencia agradó a los estudiantes y permitió comentarios entre pares sobre lo que se leyó, recomendando lo que se considera valioso para unos y discutiendo diversas interpretaciones de un mismo escrito. En este sentido, la participación implicó un aspecto muy importante en esta lectura realizada por una compañera, lo que permitió generar opiniones respecto a lo que trajo al salón de clases.

Todos los días por las mañanas, los estudiantes entregaban el diario, se leía sin hacer correcciones, simplemente se comparaba con otros escritos para identificar si la escritura iba mejorando respecto a la caligrafía, la segmentación de las palabras y el uso de signos de puntuación. Gómez Palacio (1995) menciona que “la escritura que realizan los niños ha de valorarse plenamente y es necesario brindarles todo el estímulo posible” (pág. 21). Al momento de socializar su escrito los estudiantes tenían un problema al modular el tono de su voz, siendo éste muy bajo, solo los estudiantes situados en la parte de enfrente de las filas lograban escuchar, el resto externaban que no conseguían captar lo que su compañero leía, presentando una barrera en la escucha, ante ello se intervenía leyendo su escrito de manera tal que el resto del grupo tuviera la oportunidad de escuchar su anécdota y se propiciara una conversación amena.

Para lograr que el total de los estudiantes estuvieran atentos, se incluyó un equipo de sonido (ver Anexo 6), siendo esta una herramienta que contribuyó a que escucharan las experiencias que vivían junto a este personaje. Muchos fueron aceptándolo como un amigo e incluso como un hermanito por parte de aquellos niños que son hijos únicos. En un primer momento, sin el empleo del equipo de sonido el estudiante se mostraba aturdido y en ocasiones cohibido por la lectura

que estaba realizando, al entregarle el micrófono se sentía más confiado y procuraba leer bien para no equivocarse.

Se escuchaban expresiones tales como: maestra, cuando hablamos por el micrófono todos nos escuchan, incluso mí hermano que está a un lado de nuestro salón, a veces se asoma para escucharnos; hablar por el micrófono me gusta porque así ya no tengo que leer más fuerte. Emocionalmente permitió que los estudiantes expresaran sus ideas y sentimientos, promoviendo una sensación de ser valorados y escuchados por otros, también contribuyó a la expresión oral y la fluidez verbal, fortaleció los lazos entre los integrantes del grupo, promoviendo el desarrollo de empatía.

Implementar el audio provocó una sensación aún más gratificante en la que el estudiante se mostró atento por el placer de escuchar de viva voz las narraciones de sus compañeros y ya no por la docente. Esto posibilitó reconocer el avance de los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades comunicativas. El niño aprendió mejor y pudo asimilar de manera más efectiva los aprendizajes que traía de su entorno al salón de clases a través del acompañamiento del oso viajero.

El empleo de un oso de peluche permitió que los estudiantes se acercaran de manera espontánea a la escritura de un pequeño texto. A pesar de que en un inicio los niños se llevaban un oso, pero por cuestiones de presentación (se le salió el relleno por el uso), se sustituyó por la mona. En el Anexo 5 se denota la alegría de tener a la mona a su lado, a pesar de esto los hombres no se negaron a llevársela. Esto dio cuenta de que fue fundamental elegir adecuadamente los recursos y materiales didácticos porque constituyeron herramientas fundamentales para el desarrollo y enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, en este caso favoreció principalmente a la escritura, pues posibilitó que 22 de los estudiantes adquiriera mayor habilidad y soltura al momento de redactar un texto, esto se plasmó en los escritos que realizaron con la creación de un cuento que más adelante se abordará.

En el aula de clases se apoyó a los niños facilitándoles los conocimientos para que en debidos momentos construyeran su aprendizaje, también el de escuchar lo que deseen decir los estudiantes, sin juzgarlos o imponer su propio punto de vista, moderar las intervenciones y promover el diálogo. Soto (2002) señala que “no se puede dejar de destacar que el profesor ejerce un rol determinante en el proceso educativo y sus acciones son fundamentales cuando se apunta a mejorar la calidad de la educación” (pág. 34).

2.1.2 Conociendo nuevas palabras

Para acercar al niño a la lectura, se aplicó una serie de actividades que posibilitaron la escucha activa de un texto narrativo, el conocimiento de palabras nuevas que dieron apertura a la escritura de pequeños textos, mediante los siguientes momentos; desarrollo de la predicción, poner atención a los detalles de la trama, seguimiento y confrontación. Esta estrategia se diseñó para trabajar el trayecto 9 “Cuerpos geométricos” de la asignatura de Matemáticas, que tiene por aprendizaje esperado el reconocimiento de las figuras geométricas en las caras de los diversos prismas, para ello fue necesario crear cuentos a partir del contenido con la intención de acercar al estudiante al mundo de los lectores a través de su asignatura preferida.

El tema a abordar era flexible y abierto para ejecutar una transversalidad que permitió al estudiante ser capaz de enjuiciar críticamente la realidad e intervenir para transformarla y mejorarla basándose en principios asumidos autónomamente y racionalmente, así mismo contribuyó a la toma de decisiones. En este sentido se integraron aspectos intelectuales, así como morales, que potenciaron el desarrollo armónico de la personalidad de los estudiantes sin olvidar el contexto en el que se encontraban inmersos.

2.1.2.1 Desarrollo de la predicción

Antes de comenzar a leer un texto dentro del aula de clases, se realizó un rastreo de ideas sobre lo que se leería, esto se efectuó para incitar al estudiante a hablar, a desarrollar su imaginación y crear un ambiente en el cual se posibilitara una plena y cálida comunicación. Con el cuento “Me gusta como soy” se promovió la predicción a partir de la visualización del título y una ilustración de la portada del texto, posteriormente se dio oportunidad a tres estudiantes para que pasaran a escribir en el pintarrón ideas que por su mente pasaban, una vez escrito se solicitó que compartieran con el resto del grupo.

Estudiante: vamos a hablar de las figuras geométricas por lo que veo de la ilustración, creo que va a tratar de cómo son las figuras geométricas.

Estudiante: maestra, yo escribí que va a tratar de una familia de figuras geométricas y que no les gustará cómo son.

Docente: muy bien, ambos están en lo correcto, pero necesitamos escuchar la idea de su compañera (comenzó a leer pero su letra era muy pequeña por lo que optó por decir su idea, cuando comenzó a hablar se escucharon varias risas y, entre dientes, alguien dijo: le toca a la chimuela...)

Estudiante: maestra, había escrito que el cuento se va a tratar de las figuras geométricas y que no les va a gustar cómo son porque algunas

podrán rodar y otras no van a poder porque son cuadradas, pero al final se van a aceptar como lo hacemos nosotros como cuando no nos gusta cómo somos, a mí no me gusta estar chimuela porque se burlan de mí, pero ya me dijo que a nuestra edad se nos caen los dientes de leche y crecen los definitivos, a usted también se le cayó cuando era niña y me acuerdo que no le importó que le dijeran chimuela porque después le crecieron.

Docente: *muy bien niños regresen a sus lugares, esto es lo que nuestros compañeros piensan de la lectura (señalando el título y el dibujo proyectado en el pintarrón). Pues ahora, en silencio, todos lo vamos a leer, unos vamos a escuchar y uno de nosotros va a estar leyendo, en cada punto se detiene y continúa alguien más para así saber si es verdad que va a tratar de figuras geométricas.*

Fragmento del diario, 22 de noviembre de 2018.

A la estudiante le gusta leer, eso se denota en sus participaciones. Cuando finaliza una actividad comúnmente solicita permiso para ir por un libro al rincón de lectura, selecciona un libro de su preferencia y, gustosa, se dispone a leer, la predicción que realizó fue la más próxima a lo que se leería a continuación. Con esto, los estudiantes, a partir de los conocimientos que tienen y de la idea que les da el título y la ilustración, se aventuran a predecir lo que creen que va a pasar. Un inconveniente fue el hecho de pedirles a los estudiantes que pasaran al pintarrón a escribir sus ideas, por el espacio, y por lo alto del pintarrón no fue posible para los estudiantes trabajar de esta manera, además no se contemplaron las predicciones de todos los estudiantes que querían participar.

Las predicciones que hacen los niños nunca son absurdas, es decir, que con la información disponible (título e ilustración) enuncian unas expectativas que, aunque no se cumplen, son aproximadas, es decir, aunque no sean exactas, sí se ajustan al contenido del cuento. Predecir es una aventura sobre líneas desconocidas, “mediante las predicciones, aventuramos lo que puede ocurrir en el texto” (Solé, 2010, pág. 22). Además de emprender ese viaje de vislumbrar lo que va a pasar, la estudiante logró establecer un vínculo entre lo que visualizó del título con sucesos de su vida cotidiana, trayendo aspectos personales que para unos son normales, pero para otros son motivo de burla.

Con el empleo de indicadores semánticos (título e ilustraciones), los estudiantes lograron anclarlos y escribir lo que pensaban que sucedería, una niña observó detenidamente cada uno de los cuerpos geométricos descubriendo que unos se veían felices y otros tristes. La niña se vió reflejada en una de esas figuras, porque en ese momento se sentía triste por las burlas dirigidas a su persona, al pasar a escribir su idea se le notaba un leve nerviosismo y, a la hora de leer, se cubría la boca para que no notaran que le faltaban dos dientes. Al ir socializando su idea se escucharon comentarios negativos que la incomodaron, se veía apenada

pero prosiguió con su comentario retomando una de las aportaciones que le hice días atrás, eso le dio la valentía de seguir y de aceptarse como es.

La estudiante comprendió que todos son diferentes pero a pesar de ello cada uno posee aspectos que los hacen especiales, por lo tanto, lo que corresponde respetar es la forma de ser de cada uno. Después de que la estudiante externó lo que pensaba se sintió más confiada y dejaron de importarle los comentarios que hacían respecto a su situación. Esta vivencia se suscitó gracias a la interacción que se generó y a la práctica guiada y tutelada de actividades similares, que fueron creando un andamiaje a través del cual se discernió progresivamente esta capacidad del niño en la perspectiva de expresar su sentir.

Posteriormente se induce a que los estudiantes descubran por sí mismos si sus expectativas se hicieron realidad, es ahí donde se les dio un objetivo claro del porqué leer. Ello propició que se volviera significativa la actividad que los estudiantes realizaron. Después se repartieron las hojas de trabajo del cuento “Me gusta como soy”, y la expresión de los estudiantes fue de desagrado al detectar la ausencia de dibujos, la emoción que demostraron al inicio se fue desvaneciendo al ver las dos hojitas repletas de letras, sobre todo muy pequeñas. Los primeros estudiantes en recibir la hojita con el cuento comenzaron a leer sin esperar las indicaciones, por lo que se decidió que la lectura fuera individual y en silencio. Lo sucedido no permitió que se desarrollara la lectura compartida planificada. En un primer momento los estudiantes no lograron comprender lo que leyeron y alrededor de 10 niños no terminaron de leer el texto por la extensión y el tamaño de la letra, uno de ellos mencionó que la lectura era aburrida.

2.1.2.2 Poner atención a los detalles de la trama

Al observar que los estudiantes no habían comprendido el texto se solicitó realizar una segunda lectura, bajo la modalidad “Audición de la lectura”, en donde uno lee, los demás escuchan, en este caso cada uno de los niños leía hasta encontrar un punto, además se detectó que una lectura extensa no permitió que los estudiantes leyeran y comprendieran el contenido. A pesar de que el texto expresaba de manera concreta los nombres de los cuerpos geométricos (cilindro, prisma triangular, prisma rectangular, cono y esfera), los estudiantes no lograron decir que la forma del cilindro la podemos encontrar en las latas, o en los vasos donde cargan su agua todos los días, para apoyar esta idea se les mostró en físico la forma del cilindro, considerando, como lo refiere Montessori (1967), que “el niño tiene la inteligencia en la mano” (pág. 34), haciendo alusión a que los niños aprenden a partir de la manipulación y la experimentación. Pero esto no fue suficiente, el material les llamó la atención pero los estudiantes no lograron recordar todos nombres y los hechos inmersos en la lectura que se realizó por segunda vez.

Al leer nuevamente el texto se les solicitó a los estudiantes que prestaran atención a la lectura porque uno de ellos tendría que leer cada que termine un punto, y así sucesivamente. Al leer de esta manera varios dejaron de prestar atención por el bajo nivel de voz de los estudiantes y se centraron en otras actividades. La adaptación del contenido de Matemáticas a manera de cuento no permitió que los estudiantes comprendieran ni alcanzaran el aprendizaje esperado, debido a que solo se iban mencionando las características de los cuerpos geométricos y, a pesar de que al mismo tiempo se iban relacionando con la forma que tienen los objetos de la vida cotidiana, los estudiantes no lograban ver en ellas las figuras geométricas. Unas de las situaciones que no permitieron que los estudiantes reconocieran la forma que tenían varios cuerpos geométricos, fue el hecho de solicitarles que trataran de imaginarse la forma que tenían los cuerpos geométricos con las descripciones que iban escuchando durante la lectura.

Es de reconocerse que no se puso atención a lo establecido por Narváez & Cuevas (2010) al referir que una adecuada lectura se hace posible “a partir del empleo de imágenes que permiten al estudiante interpretar intrínsecamente su realidad con lo que el escritor desea transmitir” (pág. 34). Las imágenes en un texto para niños de estas edades es sumamente importante porque desarrollan su proceso como lectores a través de este recurso. Por lo que implementar imágenes en un texto contribuye a la comprensión del mismo. Lo antes expuesto se cuidó en lecturas posteriores.

2.1.2.3 Seguimiento

Un elemento a rescatar fue el hecho de que los estudiantes lograron identificar en el texto palabras nuevas, aumentando su vocabulario, subrayándolas para recordarlas y dictarlas a la docente para que el estudiante las tuviera presentes al momento de reflexionar acerca de su significado y trayendo ideas respecto a lo que aportó la lectura y su relación con aquello que los estudiantes conocían. Las palabras nuevas que se seleccionaron fueron las siguientes: prisma, pirámide, esfera, cono y cilindro. Cabe mencionar que varios estudiantes no lograban significar las palabras y las participaciones fueron pocas, omitiéndose la actividad de la subasta de palabras pues el propósito del juego de la subasta era contribuir a la consolidación del conocimiento del sistema de escritura, promoviendo la reflexión sobre aspectos formales de la escritura.

Al tener seleccionadas las palabras se procedió a colocarlas en espacios visibles dentro del salón de clases para tenerlas presentes a la hora de escribir. Mientras escribían su texto libre, se observó que muchos de ellos presentaban dificultades para la redacción del mismo, se hacían presentes comentarios como los siguientes; *¡maestra pero no sé qué escribir!, porque es muy difícil escribir, ¡a mí no me gusta*

escribir maestra!, incluso se manifestaban actitudes de desagrado y de aburrimiento al escuchar que iban a redactar un cuento que incluyera las palabras seleccionadas.

En el Anexo 7 se puede observar cómo el estudiante logra emplear al menos dos palabras tratando de darle forma a su texto con lo escuchado en clase y sobre hechos que pasan en su vida cotidiana, aunque en este primer texto la coherencia de las ideas no era adecuada por las oraciones que dejaba inconclusas. Otro aspecto que se denota fue el hecho de que presentaba errores de ortografía, en esta primera ocasión no se revisó, dejándolo pasar para no ocasionar en el estudiante tensión al marcar los errores y saber que tendrá que repetir la palabra equivocada más de cinco veces, otro aspecto por el cual no querían escribir, por el castigo que se empleaba al corregir cada error, esto repercutía en que los estudiantes no quisieron escribir para no tener presentar faltas de ortografía y de esta manera no hacer planas de las palabras en donde tuvieron un error ortográfico. Este castigo ayudaba a los estudiantes a trabajar la ortografía, pero el modo en el que se ejecutaba era tan tradicional, que los estudiantes ya no querían hacerlo por el esfuerzo que éste implicaba.

Con lo anterior se puede afirmar que la lectura y escritura se interrelacionan permanentemente, “leer para escribir resulta imprescindible cuando se desarrollan proyectos de producción de textos, ya que éstos requieren siempre de un intenso trabajo de lectura para profundizar el conocimiento de los contenidos sobre los que se está escribiendo y de las características del género en cuestión” (Lerner, 2001, pág. 144). Para lograr que los estudiantes escriban, se requirió acercarlos a la lectura, concibiendo a esta como un conducto al servicio de la escritura.

2.1.2.4 Confrontación

En el momento de la confrontación los estudiantes leyeron su escrito en plenaria mostrándose inseguros al leer lo que habían redactado, sintiéndose además cohibidos al pasar frente a sus compañeros y leer lo que habían escrito. En este primer acercamiento solo pasaron cinco estudiantes a leer, pero su lectura no fue escuchada por todos por el nivel bajo de su voz, entre voces se alcanzó a escuchar que varios no lograron interesarse porque sus compañeros no leyeron adecuadamente, razón por la cual se cuestionó respecto a la escucha, ¿qué se debería de implementar para que todos los estudiantes logran escuchar lo que sus compañeros comentaban?

En líneas posteriores se comparte otra aplicación en la que se pueden observar los ajustes realizados en torno a la estrategia. Se resalta que el texto que se abordó “Un día en Janitzio” no fue una adaptación de un contenido a un cuento, como: Me gusta cómo soy, El ratón y el elefante, Pirekua, entre otros, éste fue incluido para

abordar el proyecto “Palabras y sabores”, en el que el estudiante aprendió a hacer entrevistas y a escribir un texto para compartir lo que aprendió. Para ello se hizo evidente trabajar el texto “Un día en Janitzio”, que propició que los estudiantes establecieran predicciones a través del título y las ilustraciones, hecho que se les hizo interesante por las ilustraciones coloridas, aspecto que no se atendió en lecturas anteriores, en donde los niños miraban solo letras en la hoja, esto no permitía una participación amena, ni mucho menos interés en la lectura.

Desarrollo de la predicción

Con la implementación de ilustraciones, se posibilitó que el estudiante estableciera una interacción personal con el texto, le posibilitó realizar predicciones a partir de lo que observaba. Tanta fue la emoción de los niños que varios se adelantaron a leer los primeros renglones del texto, por lo que se les solicitó que guardaran por un momento su participación permitiendo al resto de sus compañeros realizar las primeras predicciones, con apoyo de una pizarra individual que se implementó para que los estudiantes se sintieran con toda la libertad de externar sus ideas respecto a lo que pensaban que iba a tratar el texto.

Emplear las pizarras individuales como técnica de comunicación grupal favoreció la libre expresión de ideas, sin restricciones, y rompió la influencia de la rutina, de lo ya establecido, para buscar propuestas más creativas e imaginativas. Las ilustraciones a color fueron aceptadas por los estudiantes, se les permitió recurrir a ellas cuando tenían alguna duda sobre algún concepto incomprensible inmerso en la lectura, solicitándoles que visualizaran cada una de ellas y dedujeran de qué se trataba. De esta manera fueron comprendiendo lo que se iba leyendo, las ilustraciones fueron un apoyo para que los estudiantes trajeran su experiencia y la relacionaran con lo que conocían de su contexto.

Poner atención a los detalles de la trama

La construcción de significado se dio a partir de la lectura compartida en el texto “Un día en Janitzio”, que posibilitó que los estudiantes prestaran atención a los detalles de la historia de Erandi. Este tipo de lectura tuvo, como principal objetivo, enseñar a los estudiantes aspectos como la interacción en grupo, además, dentro del aula de clase se pudieron enseñar en profundidad todos los aspectos de la lectura como: la articulación en la pronunciación y en la dicción adecuada de las palabras (claridad); el volumen de voz suficiente (intensidad); la combinación armónica de las oraciones y respeto a la puntuación (ritmo); la modulación de la voz, correspondiente con lo expresado en la lectura (entonación); y el respeto a la acentuación de las palabras (acentuación). De esta manera el estudiante, a su vez, aprendió a interpretar e interrogar el texto, aumentando, con ello, la seguridad de los niños, pues recibieron apoyo de sus compañeros y el entusiasmo general del grupo hizo que fuera una actividad agradable.

Con la lectura compartida, el estudiante tuvo en cuenta que prestar atención le ayudó a estar activo durante la lectura a través de sus aportaciones. El primer paso que se realizó para permitir lo anterior fue usar la mano o el dedo, para centrarse en el contenido de la lectura y mejorar su concentración, debido a que lo movían de derecha a izquierda, evitando las distracciones a diferencia de guiar la lectura con los ojos, ya que tenían una tendencia natural al movimiento. Lo que les causaba muchas distracciones. La lectura compartida fue considerada, por lo tanto, una de las actividades más importantes realizada con niños de segundo por la edad en la que se encontraban, trayendo beneficios en el desarrollo del lenguaje y la concentración.

Además, la lectura compartida conectó emocionalmente al estudiante con las experiencias de los personajes, y logró asociar experiencias del niño con eventos de la historia. Los aprendizajes que conectaron con las emociones parecían aumentar la implicación, la motivación y un uso del lenguaje más detallado, preciso y coherente por parte del estudiante. Además, los apoyos no verbales durante la lectura del texto, como la entonación, las pausas, los gestos y el contacto visual, rescatando información sobre emociones, que facilitó la comprensión y enganche con la historia.

A pesar de que la asignatura de Español no les agradaba, los estudiantes lograron interesarse por el texto leído, lo que permitió la lectura, la escucha y el habla. Estas habilidades son herramientas importantes para desarrollar niveles cada vez más elaborados de pensamiento, comunicación e interacción positiva con los demás y con el medio, además de que son instrumentos valiosos para aprender y seguir aprendiendo. Para poder incrementar el vocabulario de los estudiantes a través de la lectura, se les solicitaba que subrayaran las palabras que desconocían en el texto leído para poder recrear un texto pequeño empleando las palabras seleccionadas.

Seguimiento

Después de que se subrayaron las palabras nuevas, durante la lectura se abrían espacios de reflexión sobre lo que significaba cada una de las palabras, en esta ocasión, además de promover que los estudiantes relacionaran sus conocimientos previos con lo que les proporcionaba el texto, se reconoció el significado de aquellas palabras con el uso del diccionario, para reconocer si había alguna falta de ortografía y conocer su significado, sobre todo de aquellas palabras nunca antes vistas por el estudiante. Con la implementación del diccionario se pudo mejorar la ortografía y se reforzó el uso del orden alfabético, también permitió reconocer el concepto de cada palabra. Por supuesto, favoreció el aprendizaje de palabras nuevas mejorando la comprensión de lo que se leía.

Para continuar acrecentando el conocimiento respecto a las palabras nuevas, se desarrolló la actividad “La subasta de palabras”, que permitió reforzar y potenciar la ortografía y el significado que tenía cada palabra al externar lo que sabían los estudiantes respecto de la misma. Esta actividad consistió en escribir en una pizarra portátil las palabras desconocidas o que presentaban algún error ortográfico, con la intención de que el estudiante reflexionara sobre la escritura y el empleo de reglas ortográficas. Se les repartió dinero didáctico (todos recibieron la misma cantidad), al momento de presentarles cada palabra, cabe mencionar que unas se escribían erróneamente para reforzar el conocimiento de la ortografía. Acto seguido se les preguntó a los estudiantes quién estaba dispuesto a comprar la palabra, ofreciendo cantidades de 10 y hasta 50 pesos, si el estudiante compraba la palabra que no contenía errores ortográficos, al final se le entregaban 100 pesos, pero si presentaba mala ortografía, quedaban a deber dinero. La actividad fue de su agrado porque permitió un ambiente activo dentro del aula de clases, en el que cada uno se expresaba de acuerdo a los conocimientos que poseía referentes a la escritura, si estaban en un error, lograban identificar cuál era.

Acercar a los estudiantes a la escritura de un texto a partir de palabras nuevas no fue sencillo por la complejidad que tenían algunas palabras en cuanto a su definición, había palabras que no eran fáciles de acomodar en un texto, por lo que este proceso se acompañó de un cuadro donde se pegaban las palabras nuevas para tenerlas presentes a la hora de escribir el texto. Cada vez que se les solicitaba a los estudiantes que escribieran uno, miraban el cuadro con las palabras nuevas y, si no recordaban el significado de una palabra, con toda la disposición se brindaba la confianza de externar su duda. En el anexo 8 se puede observar que el estudiante rescató ideas del texto “Un día en Janitzio”, dándole forma a su redacción y mostrando originalidad. Se denotan cambios significativos en cuanto a coherencia de las ideas, dando oportunidad al lector de comprender el mensaje, en comparación con el primer escrito, en el que se dejaban algunas lagunas en cuanto al desarrollo de sus ideas.

Confrontación

En la exposición del cuento que elaboraron de manera libre, los estudiantes comunicaron eficientemente su escrito, la antesala a esto se dio gracias a la implementación de un equipo de sonido que permitió que todos los niños escucharan el contenido de cada texto leído. Aquellos que en las primeras aplicaciones no querían participar en esta ocasión deseaban ser los primeros en leer su escrito, al momento de participar se les notaba el entusiasmo por externar las ideas desarrolladas en su escrito. Con este último momento los estudiantes lograron trabajar no solo la escritura y lectura sino también la escucha y el habla.

Escribir con sentido requiere, además, de la conciencia sobre la composición del proceso recursivo, que permitió incluir pensamientos dentro de los pensamientos, tener noción del paso del tiempo, que hizo que los estudiantes pensarán en ellos y en los demás, recordando episodios del pasado imaginando acontecimientos del futuro y la capacidad para entender lo que tienen los otros en su mente, según lo denomina Daniel Cassany (1989). Es así como, en el ámbito escolar, los niños aprendieron a organizar sus ideas para la escritura aunque no planearon su escrito, solo fueron redactando conforme se fueron dando las situaciones en su cotidianidad, dándoles apoyo con la revisión de su escrito y corregirlo de acuerdo a la intención comunicativa.

Gracias a la implementación de esta estrategia los estudiantes se acercaron a la escritura practicándola cada vez que se leía un texto en el aula, las actividades que se desarrollaron en cada uno de los momentos (desarrollo de la predicción, poner atención a los detalles de la trama, seguimiento y confrontación) en cierto modo interesó a los estudiantes tal es el caso de la subasta de palabras que permitió a los niños interactuar con el contenido del texto, con sus semejantes y con la docente en círculos de diálogo y escucha activa, además de que permitió reflexionar acerca de la ortografía de las palabras nuevas.

2.1.3 Dame tu versión sobre lo que escuchaste

Un factor importante para acercar al estudiante a la escucha de un texto narrativo, fue que encontraran interesante un determinado material, una forma de hacerlo fue involucrando en el aula el teatro de papel, que es una de las formas de contar cuentos en Japón, formado por un conjunto de láminas que tienen un dibujo en la cara y texto en la otra (ver anexo 9).

En los últimos años el kamishibai ha resurgido como una actividad puramente lúdica y pedagógica, por la precursora Gozan Takahashi (1888-1965), quien adaptó los contenidos a impartir con este recurso didáctico, por medio del cual se buscó dar un *plus* al modo de presentar textos narrativos bajo la idea de despertar en los estudiantes el gusto no solo por la lectura, sino también por la escritura. El uso de este teatrillo acrecienta la concentración pues separa el mundo de la historia del mundo real, cuando se comienza a deslizar una lámina, los niños focalizan su atención en el próximo dibujo. La forma de las puertas del teatrillo enfatizan el movimiento de deslizamiento de las láminas, a la vez que ayuda a la audiencia a concentrarse en el dibujo presente. El movimiento de las láminas hace balancear continuamente la atención y las emociones entre la anticipación de lo que va a venir y la estabilidad de lo presente, favoreciendo la concentración en la historia.

Como el texto está en la parte de atrás, se requiere que el docente lea el texto mientras los estudiantes contemplan los dibujos, la lectura se efectúa colocando láminas en orden sobre un soporte de teatrillo de tres puertas que se llama “Butai”, situando la cara al auditorio, y deslizando las láminas una tras otra mientras se lee el texto. Esta herramienta didáctica, posee un componente visual motivador, que apoyó la formación de los estudiantes como lectores y escritores, con la articulación de los códigos visuales, verbales y sonoros, generando así un entorno variado y rico de experiencias, a partir del cual los estudiantes crearon sus propios aprendizajes. Este material ofreció una nueva propuesta pedagógica para propiciar aprendizajes.

2.1.3.1 Antes de leer

Las actividades que se realizaron antes de la lectura, tuvieron la finalidad de ayudar al estudiante a enfrentarse al texto de manera eficaz alentándolo a una búsqueda activa del significado para establecer un verdadero proceso de interacción con el texto. Para ello, en esta etapa es indispensable activar los conocimientos previos para la mejora de la comprensión lectora.

En el cuento “Yaga y la cabaña del bosque” trabajado con los estudiantes, se denotó el interés con la introducción del Kamishibai. Aquellos estudiantes que se encontraban realizando actividades ajenas a la clase, dejaron de hacerlas para centrar su atención en lo que veían. El butai se encontraba cerrado y dentro de él estaban las láminas con los dibujos del cuento, al momento de levantar las tres puertas del butai los estudiantes comenzaron a intrigarse formulando algunas preguntas: *maestra, ¿qué es eso?; ¿por qué trajo un maletín? y ¿qué haremos con eso?*

Mientras se alistaba el material, se les repartió una hoja de trabajo con letras del nombre del cuento pero en desorden, ellos tuvieron la misión de ordenarlas para socializar el título que formaron. Al estar realizando la actividad los estudiantes se mostraban muy animados y curiosos por saber qué frase iban a formar, guiándose por el dibujo que miraban. Los estudiantes se dieron cuenta de que fue sencillo armar el título con el apoyo icónico que se les presentó y además posibilitó decir sin trabas la idea que tenían sobre el contenido del cuento, como se plasma en las siguientes líneas:

Docente: *saben, antes de leer quiero que me platicuen de qué creen que va a tratar la historia, apoyándose del título que formaron y del dibujo que ven en el butai.*

Estudiante: *maestra ya le había dicho que el título dice “Yaga y la cabaña del bosque”, y creo que va a tratar de una bruja malvada, y de*

un señor que toca una flauta, la bruja tendrá una cabaña en el bosque y se va a querer adueñar de todo.

Estudiante: *maestra, yo pienso que el flautista será el malo y la bruja va a ser buena (riéndose a carcajadas).*

Estudiante: *las brujas siempre son malas, entonces no creo que una bruja sea buena, eso solo pasa en en.... en cómo se llaman, ah sí, en las películas.*

Varios estudiantes: *¡sí! las brujas son malas.*

Docente: *silencio (tratando de controlar al grupo) eso no lo sabemos, hasta que lea la historia, así que deben esperarse y, cuando vaya leyendo, quiero que pongan mucha atención para comprobar si lo que dicen es cierto o no.*

Fragmento del diario del profesor, 11 de febrero de 2019.

Cuando el estudiante socializa la frase del cuento relacionándolo con lo icónico se va imaginando algunas ideas del mismo, y comienza a realizar especulaciones respecto al cuento. Esta actividad permitió que el estudiante se mantuviera activo y, pesar de no conocer la historia, se aventuró a expresar sus ideas. Según Loeza (2016) “la predicción ocurre antes de leer y comienza con el escaneo de claves estructurales que indican la organización del texto. Si el estudiante no cuenta con claves no podrá predecir el contenido del cuento, ni tendrá idea de qué tratará” (pág. 78) de aquí la importancia del apoyo icónico y título del texto al leerlo.

Posteriormente se les planteó a los estudiantes el propósito de la lectura y el producto que se requería al finalizar la narración del cuento “Yaga y la cabaña del bosque”. En un primer momento el propósito fue leer para obtener información general del texto, extrayendo la idea global, y compartirla en plenaria;

Docente: *silencio, veo que están ya muy curiosos, ahora, si me permiten, ahora sí comenzaremos (tratando de poner orden). El día de hoy les contaré una historia muy misteriosa.*

Varios estudiantes: *creo que sí porque sus cartulinas son de color negro.*

Docente: *bien... debemos estar muy atentos al contenido de la historia porque al final daremos la oportunidad de que varios de ustedes nos den la versión de lo que escucharon. Por favor, chaparrito, ¿puedes leer el título?*

Fragmento del diario del profesor, 11 de febrero de 2019.

Como se percibe, se aclaró a los estudiantes el motivo por el que se leería, para este texto se emplearon dos propósitos: “Leer para obtener información de carácter general, cuya finalidad es obtener una «impresión global» » (Solé, 2010, pág. 34) a través de considerar algunas de las ideas; y leer para comunicar un texto a otros. El que los estudiantes tengan claro por qué se lee un texto los predispone a mostrarse atentos a la narración con la intención de no perderse ningún detalle de la historia y así realizar la tarea encomendada.

2.1.3.2 Durante la lectura

En un inicio los estudiantes concebían a la lectura como una tarea tediosa y difícil, desvinculada de su vida personal. Esto se debía, tal vez, a que éstos no habían vivido la lectura como un medio de conocer el mundo y de disfrutarlo, dando la posibilidad de ampliar el mundo a través de lecturas interesantes, convirtiendo el aprendizaje en una aventura placentera, vital y mucho más efectiva.

Cuando se inició la lectura del cuento, ocurrió una interacción directa, se llevaron a cabo actividades que tuvieron como principio confrontar saberes previos con los nuevos, se pensó en voz alta asegurando la comprensión de lo que se leyó, “creando así imágenes mentales para lograr una visualización de determinados fragmentos, pasajes o detalles” (Coll, 1987, pág. 45). Y, para hacerlo evidente, se decidió realizar una lectura compartida del texto.

Posteriormente se dio paso a la formulación de preguntas literales e inferenciales que los estudiantes tuvieron a bien responder después de leer unas cuantas líneas del texto, permitiéndoles deducir secuencias lógicas. La lectura que se realizó a través del Kamishibai fue una experiencia compartida que motivó al estudiante a desarrollar su capacidad de escucha, expandiendo significativamente su lenguaje y vocabulario como medio de “incrementar su imaginación, el gusto por leer, ampliar su pensamiento, familiarizarlo con los elementos propios de la narrativa y prepararlo para la convivencia y desarrollo de experiencias placenteras, vinculando emocionalmente el acto de leer a una vivencia gozosa” (González & Alonso, 1987, pág. 34).

El cuento “Yaga y la cabaña del bosque” se presentó bajo la lectura compartida, después de leer algunas líneas se formularon varias preguntas que los estudiantes trataron de responder con lo poco que se leyó del cuento. A continuación se muestra un fragmento del diario del profesor:

Estudiante: *antes de que inicie maestra, le quedaron muy bonitos sus dibujos y nadie había traído eso (Señalando el butai).*

Docente: *gracias chaparrito, ya comentaron lo que creen que va a pasar, conforme vaya leyendo haré pequeñas pausas en las que formularé preguntas sobre el contenido del cuento, ¿ok?*

Varios estudiantes: *sí, maestra (entusiasmados).*

Docente: *En un bosque tenebroso, habita una bruja llamada Yaga, ésta es muy malvada, no permitía que nadie se acercara a su cabaña.... niños, díganme, ¿quién es Yaga?*

Varios estudiantes: *la bruja.*

Docente: *muy bien, con lo poco que hemos leído, díganme, ¿cómo es el lugar donde vive Yaga?, ¿cómo es la bruja?, ¿qué aventuras puede vivir Yaga?*

Estudiante: *maestra, el lugar donde vive Yaga es muy oscuro, y ha de haber montones de árboles y hasta animalitos peligrosos, como víboras.*

Estudiante: *las aventuras que puede vivir Yaga la bruja es que conozca al flautista y se casen (riéndose a carcajadas).*

Estudiante: *cómo se pueden casar, Francisco, si las brujas siempre son malas. Yo creo que no maestra, y Yaga puede vivir aventuras con su gato, porque todas las brujas tienen un gato.*

Docente: *El flautista se había perdido en ese temible bosque y de pronto escucharon unos pasos (comencé a avanzar hacia las filas dando pisadas muy fuertes), él pensaba que era de un enorme y horrible animal, pero cada vez se oían los pasos más fuertes y, cuando el animal dejó verse, era un... (Pausé la narración para que la audiencia infiriera la secuencia del texto) ¿Qué animal creen que es? (deslizándola la siguiente lámina poco a poco).*

Estudiante: *ay, maestra me espantó con las pisadas que dio, pero estuvo bien que lo haya hecho para sentir que estamos en la historia.*

Varios estudiantes: *(observando cómo deslizaba la lámina y tratando de ver de qué animal se estaba hablando) un oso... una ardilla...*

Fragmento del diario del profesor, 11 de febrero de 2019.

Lo anterior demuestra la interacción que se propicia entre los estudiantes y la docente durante la lectura compartida. Como método lúdico introdujo a los niños al mundo de los libros. Cuando se les iba leyendo en voz alta, fluidamente y enfatizando los tonos emocionales, se logró captar y mantener la atención. La lectura compartida que se realizó en primer lugar fue pensando en aquellos estudiantes con dificultades de aprendizaje (dislexia) y de atención que les causa una barrera para leer, por la poca concentración que poseen al realizar una actividad

y, sobre todo, a la hora de leer. Aunque esto no fue sencillo, exigió intervenciones cuidadosamente pensadas, como narrar la historia cerca de ellos para centrar su atención y así involucrarlos con su participación activa, como es el caso del niño se exaltó al dramatizar una parte de la historia, y no solo de él, sino de todo el grupo.

En segundo lugar, esta estrategia de lectura hizo posible conectar emocionalmente a los niños con las experiencias de los personajes, especialmente cuando se comenzó con la entonación, las pausas, los gestos y el contacto visual para que el estudiante se sintiera parte de la lectura o simplemente motivado hacia ella. Por lo que fue importante leer con expresividad, asumiendo las distintas voces de los personajes que aparecen en el cuento. Esto posibilita que los estudiantes tengan en mente escenas modeladas de cómo leer y, al hacerlo, las asuman.

Esta estrategia fue inclusiva e implicó a quienes rechazaban rotundamente la lectura haciéndolos participar en una experiencia lectora, cautivando a todo el grupo mediante la música del lenguaje con la promoción de gestos que facilitaron su comprensión al engancharlos con la historia. Además, posibilitó al grupo desempeñar un papel activo, ya que cada uno realizó una tarea determinada (escuchar, explicar y opinar). El cuento es un misterio que sólo es revelado cuando alguien, tembloroso, se lo cuenta a alguien maravillado. Entonces, cuando lo está contando se produce el prodigio: el narrador regala con su palabra su piel, su sangre, su risa, su amor a corazón abierto” (Beuchat, 2006, pág. 56).

Otra forma que motivó a los estudiante a la lectura fue involucrar a las personas que son significativas para ellos, como lo son sus padres. Verlos valorar, apreciar, utilizar y disfrutar de la lectura, fue posible en la medida en que accedieron a la ayuda solicitada, la cual consistió en que los estudiantes, diariamente, se llevaran su libro de lecturas para que, en casa, sus padres les leyeran alguna o algunas páginas que fueran elección del familiar y que el estudiante disfrutara de la lectura, realizada por sus padres, vivenciando cómo es que ellos leen, la manera en cómo realizan la lectura. Para comprobar este proceso, se les solicitó a los padres que firmaran el texto leído, validando que habían leído un texto para su hijo (a).

Dado que la lectura fue uno de los principales vehículos para aprender, se guió a los estudiantes a ejercitar distintos niveles de pensamiento a través de la lectura, mediante interrogantes planteadas durante ésta, como se puede observar en el siguiente fragmento:

Docente: *(interrumpiendo la lectura) ¿quiénes son los animales que no permitían que extraños llegaran a la cabaña de Yaga la bruja?*

Estudiante: *lo acaba de decir, maestra, los terribles conejos, y eran muchos.*

Docente: otra pregunta más: ¿qué pasaría si los conejos abandonan a Yaga la bruja?

Estudiante: podrían entrar muchas personas, hasta cazadores, maestra.

Estudiante: tal vez los conejos terribles hacían que la bruja fuera mala... y está bien que se vayan para que la bruja sea buena.

Docente: muy bien, pero si los conejos se van ¿quién cuidará a Yaga la bruja?

Varios estudiantes: pues el flautista maestra...

Docente: ¿Por qué opinan eso?, ¿creen que se llegarán a casar?

Varios estudiantes: sí, maestra, porque Yaga se enamora del Flautista porque toca bien la flauta...

Fragmento del diario del profesor, 11 de febrero de 2019.

Como se describe en el fragmento anterior, a los estudiantes se les plantearon diferentes tipos de preguntas: literales (¿quiénes son?, ¿quién es Yaga?, ¿cómo es el lugar donde vive Yaga? y ¿cómo es la bruja?); inferenciales, (¿qué pasaría si los conejos abandonan a Yaga la bruja? y ¿quién cuidará a Yaga la bruja?); y crítico intertextuales, (¿por qué opinan eso? y ¿creen que se llegarán a casar?). Al momento de interrumpir la lectura, los estudiantes se mostraban atentos a lo que se iba diciendo, cuando se les formularon las preguntas de inmediato comenzaron a responder sin miedo a equivocarse.

Las preguntas literales activaron en los estudiantes procesos simples tales como la identificación de las ideas principales, reforzándose la memoria con anotaciones o dibujos presentados en el Kamishibai, lo que facilitó al estudiante entender bien lo que en la narración escuchaba. Este nivel de pensamiento está relacionado con preguntas que piden identificar la información explícita en el texto, solicitando la idea principal, o bien, reconocer y recordar hechos y detalles, estimulando a los niños a precisar el espacio, el tiempo, los personajes y secuenciar los sucesos.

En las preguntas inferenciales se hallaron pistas, interpretaciones según los conocimientos previos de los estudiantes, a pesar de que en el desarrollo de la lectura no se menciona, los estudiantes lograron hacer una interpretación de los hechos por los dibujos que se iban mostrando en cada una de las láminas del Kamishibai. Como el estudiante se interesó fue capaz de realizar inferencias, leer entre líneas y extraer una información no explícita en el texto. Cuando se infiere, el estudiante hace uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten construir proposiciones nuevas a partir de unas ya dadas; esas construcciones son

fundamentales para el intercambio entre pares y, gracias a las inferencias, el estudiante logró reorganizar la información leída dentro de una estructura global y así expresar sus ideas.

Por último con las preguntas crítico intertextuales los estudiantes realizaron un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios a partir del texto y de sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre los personajes, contenido, e imágenes presentadas con el Kamishibai. En la elaboración de sus argumentos los niños promovieron un clima cálido y democrático en el aula que les permitió juzgar el contenido del texto, captando sentidos implícitos, juzgando la actuación de los personajes y emitiendo un juicio frente a un comportamiento.

2.1.3.3 Después de la lectura

En este momento de la lectura se aplica la estrategia⁴ del recuento la cual permite dar cuenta del resultado de la interacción entre el estudiante y el texto, consistente en regresar las láminas y resumir lo que pasó en cada una de ellas y así dar cuenta del resultado de la interacción del estudiante con el texto “Yaga y la cabaña del bosque”.

Docente: *muy bien, ya culminé de narrar la historia, ahora regresaré al inicio para recordar qué fue lo que leímos, ¿les parece?*

Varios estudiantes: *sí, maestra.*

Docente: *Lo primero que vemos (mostrando la primera lámina) es la cabaña de Yaga la bruja, posteriormente vemos que el flautista llega a la cabaña de Yaga y...*

Estudiante: *(interviniendo) lo asusta un conejito, aunque ese conejito no es bueno, es un aliado de la bruja.*

Docente: *ahora con el recuento de la historia, quién de ustedes nos puede decir la versión sobre lo que escuchó.*

Varios estudiantes: *yo, maestra.*

Docente: *(muchos quieren participar) va a pasar el que tenga el número de lista 15.*

Estudiante: *yo soy la número 15, me toca, me toca a mí.*

Docente: *ven, pasa al frente y dinos cuál es la versión sobre lo que escuchaste, yo iré pasando lámina por lámina para que tengas presente la historia. Iniciaremos con unas preguntas: ¿cómo era la*

⁴ Un procedimiento -llamado también a menudo regla, técnica, método destreza o habilidades un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta (Coll C. , 1987, pág. 89).

cabaña del bosque y quién vivía ahí?, ¿qué pasó después? y ¿qué pasó al final?

Estudiante: *(mirando los dibujos en el butai) lo que yo escuché fue que en la cabaña del bosque vivía la bruja Yaga y era muy tenebrosa. Cerca de la cabaña estaba un conejo muy malo que defendía a Yaga la bruja, y no dejaba que pasara nadie a su cabaña. Un día un flautista llegó a la cabaña y quiso entrar, pero el conejo malo no lo dejaba. Después el flautista toco una melodía con su flauta y a todos los que estaban en el bosque le gustó mucho hasta dejaron de ser malos. Y la bruja, que apenas llegaba cuando escuchó la melodía, la bruja se enamoró del flautista y, al final, la bruja y el flautista vivieron juntos en la cabaña y eso fue todo maestra.*

Docente: *muy bien, lo que comentaste se acerca mucho a lo que narramos, le damos un fuerte aplauso a su compañera... ya puedes sentarte... ¿quién más quiere pasar a recordar cómo sucedieron los hechos con apoyo de las imágenes que veremos en mi maletín?*

Estudiante: *es que, maestra, es más fácil volver a contar la historia viendo sus dibujos en su maletín, por eso lo dije bien.*

Varios estudiantes: *yo, yo, yo quiero pasar, maestra.*

Fragmento del diario del profesor, 11 de febrero de 2019.

A partir del recuento, el estudiante verbaliza lo que generó del intercambio con el texto, lo que procesó y representó del mismo, sin ningún tipo de condicionamiento como se percibe en lo descrito. El acto de verbalizar el resultado de la interacción con el texto, facilitó al estudiante la toma de conciencia sobre su propio proceso de comprensión del cuento, al dialogar con sus iguales respecto a lo escuchado del cuento "Yaga y la cabaña del bosque". En términos de Vygotsky (1979), la relación interpersonal permitió depurar y profundizar la comprensión intrapersonal, acompañada del diálogo y del recuento, motivándolo a participar, por lo que todas las participaciones externadas fueron acertadas o se aproximaron a lo que se leyó al apoyarse de las láminas e interpretar dibujos y expresarse a través de ellos.

El recuento es una de las estrategias de lectura para la comprensión de textos más potente para mejorar la comprensión de la lectura, y con ella se logra la reconstrucción del significado de un texto, no importa las veces que se vuelva al texto, solo de esta manera el estudiante revivirá el contenido del cuento con precisión y exactitud. Luego del recuento se suscitó un breve diálogo en el que la mayoría de los estudiantes quería externar lo que escuchó del cuento con ayuda del recurso icónico.

En esta estrategia (recuento) se le solicita al estudiante, en un primer momento, mencione libremente lo que comprendió del cuento "Yaga y la cabaña del bosque",

y la función que desempeñó la docente, en este caso fue la de orientar adecuadamente al estudiante para externar lo que escuchó del cuento, animándolo a pasar al frente, apoyándolo con las láminas del Butai. Esta motivación “debe de ser mimada en la escuela, y mimados los conocimientos y progresos de los niños en torno a ella” (Solé, 1992, pág. 79). Por lo tanto la motivación es una especie de ir juntos por el camino de la lectura, a través de la narración de la docente.

Motivar a los estudiantes para leer, por lo tanto, no consiste en que la docente diga, “Chicos es un día fantástico, vamos a leer”, sino que lo digan ellos o lo piensen. Esto se logra con la buena selección que se haga respecto a los materiales que en el aula se trabajan, contemplando además el estilo de aprendizaje predominante (visual), de los estudiantes “una persona con preferencia por un tipo de aprendizaje específico se sentirá más cómoda y estará más abierta a un profesor que adopte un estilo de enseñanza acorde con su perfil para el aprendizaje” (Kolb, 1976, pág. 45).

El uso del kamishibai combinó de forma muy adecuada el aspecto visual, que atrajo a los niños de forma especial, familiarizándolos con la narración oral. Contribuyó a despertar su interés, a sentirse motivados por conocer más respecto al contenido de la lectura. El empleo del Kamishibai permitió a los estudiantes el desarrollo de sus habilidades comunicativas, las que más se vieron beneficiadas fueron la escucha y el habla. Encontraron muy interesante la estrategia y esto se hizo evidente cuando el estudiante observó la hoja de trabajo que se le entregó y de inmediato comenzó a realizar las primeras actividades de prelectura. Cuando alguna actividad es de su agrado, los estudiantes realizan las actividades sin que se les indique y lo hacen con entusiasmo por lo que ya no fue necesario volver a leer el cuento.

Leerles a los niños fue una experiencia transformadora y revitalizadora, a pesar de ser un grupo numeroso se logró el interés por la historia. Esta vinculación positiva se estableció a partir de que el estudiante, escuchó la lectura a través del uso del Kamishibai, el empleo de este recurso tuvo un impacto positivo, desde que se dieron cuenta de que se iba a narrar un cuento usándolo y, rápidamente se colocaron sobre los tapetes acomodándose en una media luna para disfrutar de él guardando silencio, mientras se divertían y los enganchaba de forma especial el contenido del cuento, permitiendo, además, crear ambientes de aprendizaje que facilitaron la adquisición del aprendizaje esperado en el cuento “Yaga y la Cabaña del bosque”, que fue escuchar la lectura de un texto y compartieran algunos datos y su interpretación. De aquí que la estrategia también fue aplicada para abordar contenidos de Matemáticas (características de las figuras geométricas, con el poema “Los cuerpos geométricos”; La multiplicación, con el cuento “El reto de los tres cerditos”; Más sobre el 100, con el cuento “Las unidades que llegaron a ser centenas”; en los cuales el contenido se abordó con apoyo de cuentos.

2.1.4 Convertirse en mejores escritores

La enseñanza de la escritura en la Escuela Primaria es un desafío que los docentes deben de asumir en la idea de hacer del grupo una comunidad de escritores que redacten sus propios textos, en donde expresen ideas, historias, aventuras y también aprendan a intercambiar opiniones. De tal forma que “los niños aprendan a utilizar la escritura como un instrumento de reflexión sobre su propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio pensamiento” (Lerner, 2001, pág. 42).

Parafraseando la obra escrita de Gómez Palacio (1995), la necesidad de escribir surge cuando buscamos comunicarnos con alguien a quien no podemos transmitir un mensaje oral; de ahí que se pensó en los niños a los que se les dificultaba decir por escrito lo que querían decir de manera oral, pero por miedo o timidez no lo hacían, sobre todo cuando se generaban diálogos en el salón de clases y en aquellos que, al mirar una hoja en blanco, no eran capaces de escribir lo que pensaban o sentían. Por lo que fue necesario trabajar con actividades sencillas que permitieron a los niños adquirir mayor seguridad a la hora de expresarse de manera escrita, razón por la cual se decidió practicar la escritura a través de las cinco fases que proponen Flower & Hayes (1980): planificación, textualización, revisión, organización de los hechos y socialización, cabe mencionar que las últimas dos fueron incluidas con la intención de trabajar las cuatro habilidades comunicativas.

2.1.4.1 Fase 1 “Planeación”

En esta primera fase los estudiantes definieron los objetivos del texto que iban a elaborar estableciendo un plan que guió el conjunto de la producción. Esta operación constó de tres subprocesos; determinar el destinatario, determinar el tema y, sobre ello, generar ideas que les permitieron tener una noción sobre la estructura del texto a elaborar. Un factor importante para desarrollar la primera fase de la escritura fue recordar todos aquellos libros o textos leídos en el salón de clases.

Esto fue guiado con un registro, en el anexo 10 se puede observar el formato que se empleó para llevar un control de los libros leídos, eligiendo diferentes estudiantes que pasaron a leer un libro elegido por el grupo y éste era registrado llenando cada columna y fila de la tabla. El propósito de las lecturas realizadas consistió en que los estudiantes recordaran aquellas ideas importantes de cada texto para realizar su recomendación sobre todo si eran interesantes para los niños

de primero. Para eso se leyó y se tuvo una variedad de textos que posibilitó la elección de un libro que cautivaría a los destinatarios.

Para acercar a los estudiantes al mundo de la escritura, se aprovechó el proyecto “Una invitación a la lectura” de la asignatura Lengua Materna Español, que sugería la escritura de una recomendación. Al inicio los estudiantes se sentían emocionados por realizar la actividad, disfrutaron el hecho de leer un libro diario, después de la lectura se realizaron comentarios respecto al libro leído que permitían saber si el destinatario comprendería el libro y, sobre todo, si sería interesante para ellos. Gracias a este primer acercamiento a los libros lograron estructurar algunas ideas que se iban a integrar en su texto:

Estudiante: *maestra, con los libros que mis compañeros han leído, podemos elegir el de “!No interrumpas Kika!”*

Varios estudiantes: *sí, maestra, es que está bonita la historia.*

Estudiante: *además tiene dibujos muy grandes y habla sobre una pollita que interrumpía los cuentos que su papá le contaba.*

Estudiante: *muchos de nosotros interrumpimos cuando las maestras nos leen. Nos parecemos a Kika.*

Estudiante: *sí, maestra, debemos de escribir una recomendación de este libro, les gustará mucho a los niños de primero.*

Estudiante: *además Kika siempre salvaba a los personajes de sus cuentos favoritos, no dejaba que les pasarán cosas malas.*

Estudiante: *vamos a escribir que Kika interrumpe mucho y la vamos a dibujar al final de nuestra recomendación.*

Estudiante: *maestra, escriba en el pintarrón lo que sabemos del cuento de Kika.*

Fragmento del diario del profesor, 30 de noviembre de 2018.

En el fragmento anterior se pudo verificar, oralmente, que los estudiantes activaron sus procesos cognitivos, como la atención, permitiéndoles tomar conciencia de lo que pasaba en su entorno, focalizando su opinión de lo que se hablaba, y la memoria que posibilitó la función de recibir, interpretar y almacenar toda la información que llegó a su cerebro, dándoles una identidad individual que facilitó el inicio de un diálogo, ofreciéndoles información para comenzar a escribir

la recomendación, comentando si en ésta incluirían dibujos y cuáles serían las ideas que les llamarían la atención a sus compañeros de primer grado. Como ya estaban empapados del contenido del libro, fue más sencillo y rápido trabajar con esta etapa en la que el estudiante fue el primer actor de este proceso de aprendizaje. Parafraseando lo plasmado en el libro de trabajo de la asignatura de Español (2017) se pretende que los niños adquieran el gusto por la lectura y tengan la necesidad de leer y que lo aprendido puedan emplearlo en su vida diaria, de tal manera que la funcionalidad de la lectura se hace efectiva si el estudiante utiliza lo que lee con propósitos específicos (pág. 23).

Básicamente esta primera fase de la escritura fue dirigida por los estudiantes, por ser quienes tenían más frescas las ideas respecto al libro, además, era uno de sus libros preferidos, razón por la cual podían explayarse respecto al concepto que cautivaría a los niños de primer grado. Solo se ayudó a los estudiantes a registrar las ideas suscitadas en las opiniones capturando los comentarios que realizaban de manera natural, mientras unos estudiantes las iban leyendo, otros las contemplaban y otros tantos escribían en su cuaderno lo escrito en el pintarrón sin que se les indicara para tenerlas presentes.

Este proceso de planificación jugó una parte importante para la generación de conceptos, en el que cada estudiante aportó lo que recordaba del libro, en varios casos compartían el mismo pensamiento y otros reafirmaron ideas que no tenían presentes, enriqueciendo sus conocimientos respecto a lo que conocían del libro de Kika. Esto permitió que los estudiantes participaran de manera fluida, respetando cada una de las aportaciones de sus compañeros, sobre todo de aquellos que suelen estar en silencio en el salón de clases.

Los estudiantes tenían presente que en una recomendación se dan a conocer los aspectos más importantes de un libro para invitar a alguien más a la lectura, pero no sabían qué datos incorporar, aparte de las ideas que se habían venido trabajando, razón por lo cual se incorporó un ejemplo plasmado en el libro del estudiante con la idea que éste podría guiar su escrito.

2.1.4.2 Fase 2 “Textualización”

Consiste en poner por escrito las ideas del estudiante, aquellas que fueron pensadas en la primera fase, de manera discursiva todo el cúmulo de opiniones y

de conocimientos construidos en colectivo. Parafraseando lo que mencionan Flower y Hayes (1980) es poner las ideas en una hoja, es concretar las representaciones abstractas de conocimientos en expresiones lingüísticas no de manera automática sino a través de un proceso activo de toma de decisiones retóricas. El proceso de textualización requiere que:

“el escritor mejore todas las exigencias especiales de la lengua escrita como poseer un alto grado en el desarrollo de las ideas y de la información, un alto grado de precisión que evitará cualquier tipo de ambigüedad, el uso de una serie de recursos gramaticales que permitieron destacar ciertos datos, una elección cuidada de vocabulario, estructuras gramaticales que permitieron destacar ciertos datos”. (Serafini, 2002, pág. 367)

En este caso, los estudiantes se encontraban en la adquisición de la escritura, por lo que el nivel de exigencia en torno al escrito fue de acuerdo a su nivel de alfabetización.

Cuando se introdujo a los estudiantes a la escritura de su recomendación en un primer momento se mostraban renuentes, no les agradaba escribir por lo que no estaban muy familiarizados con la escritura y pensaban que era un proceso muy aburrido. Por lo suscitado anteriormente y por ser la primera vez que se aplicaba la estrategia, se intervino solicitándoles que dictaran a la docente lo que los estudiantes quisieran que se escribiera en la recomendación.

Esta situación no se tenía prevista, pero en ese momento, frente al grupo, se tomó la decisión considerando sugerencias respecto a la intervención didáctica para las situaciones de escritura, ya que al “dictarle al maestro los niños se pueden concentrar en otros aspectos de la escritura como el estilo de redacción, el contenido del mensaje o las características del tipo de texto” (SEP, 2017, pág. 20).

Para lograr este acompañamiento, los estudiantes iban dictando y la docente iba estructurando las ideas, cuando adquirían congruencia, se leía la parte ya escrita y se les preguntaba a los estudiantes si así se dejaba o querían cambiar algún aspecto, en varias ocasiones pidieron que se cambiaran términos. En el Anexo 11 se puede observar cómo el estudiante fue plasmando lo que se fue redactando con la intención de seguir trabajando su escrito. Cuando los estudiantes comenzaron a copiar la recomendación escrita en el pintarrón, se les preguntó si había algún problema al copiar la redacción o en la ortografía, mencionaron que era entendible

y que no presentaba errores de ortografía, mostrándose satisfechos ante lo realizado.

2.1.4.3 Fase 3 “Revisión”

La revisión en el proceso de escritura tiene como función controlar y dirigir la secuencia del proceso de redacción, permitiendo la toma de decisiones en la que el estudiante vuelve sobre lo escrito para evaluar el texto. Durante esta lectura, “el escritor evalúa el resultado de la escritura en función de los objetivos del escrito y también la coherencia del contenido en función de la situación retórica” (Flower & Hayes, 1980, pág. 23) para ver hasta qué punto fue capaz de seguir los siguientes criterios: contenido, estructura y puntuación. En el contenido se revisó si se consideró quién será el destinatario, si quedaba claro todo lo que pretendía comunicar y si había suficiente información o sobraban o faltaban ideas. En la estructura, si el orden de los párrafos era adecuado, sobre todo si se contemplaban el presentación, desarrollo o conclusión. Respecto a la ortografía, se revisaron las irregularidades en el escrito, con la implementación de un código de marcas, cabe señalar que esta revisión se realizó de manera grupal, al momento de escribirlo y durante la lectura que se realizó posteriormente.

Una vez teniendo el texto completo se les solicitó a los estudiantes que leyeran la recomendación y opinaran si lo escrito era adecuado para los estudiantes de primer grado, si quedaba claro lo que se quería comunicar, o si sobraban o faltaban ideas, ante esto los estudiantes respondieron que no habían irregularidades y que el texto creado por todos estaba muy bien, que despertaría el interés por leer el libro en los niños de primer grado por la recomendación que iban a socializar.

La revisión se realizó en sus libretas, contemplando el criterio de ortografía, en un primer momento se le solicitó al estudiante que observara volviendo al texto en el pintarrón, acto seguido, que lo comparara con el que había escrito en su libreta con la intención de reflexionar sobre su escritura. Muchos de ellos se percataron de que, efectivamente, había detalles en su escrito, como la falta de acentos, o el cambio de letras tales como la b por la v, la s por la c, e, incluso, la omisión de algunas palabras, como se muestra en el siguiente fragmento:

Docente: *fíjense muy bien en qué se equivocaron y tengan presentes esos errores para mejorar su texto.*

Estudiante: maestra, yo me equivoqué, cambié varias letras y no puse comas ni acentos.

Estudiante: maestra, a pesar de que tenemos el texto enfrente de nosotros, tuve varios errores, cambié letras.

Estudiante: yo no escribí el autor porque sus apellidos son muy raros.

Varios estudiantes: yo tampoco lo escribí.

Estudiante: maestra, yo me salté un renglón y escribí un renglón antes que iba después del que escribí primero.

Estudiante: yo no puse acentos y comas, me los comí, como dice mi otra maestra... (Riéndose).

Fragmento del diario del profesor, 30 de noviembre de 2018.

En el Anexo 11, se evidencia cómo el estudiante logró cuidar aspectos como la ortografía y la segmentación de las palabras, además de respetar el orden en el que se organizaron las ideas. En su escrito no se plasmó ningún dibujo, sólo se centró en la estructura misma del texto. En este proceso los estudiantes se percataron de que la mayoría presentó problemas respecto a la puntuación y la ortografía, a pesar de que el texto lo tenían presente, varios no respetaron la manera en que se redactó la recomendación. Había palabras que repetían, omitiendo acentos o comas, quitando ideas, lo que afectaba la ilación de lo que se quería decir, esta manera de transcribir no se alejó nada de la realidad que los estudiantes vivían. Hubo quienes releieron más de dos veces su texto para detectar en qué se habían equivocado, incluso se levantaron de su lugar para ver el texto de cerca e identificar las irregularidades que presentaban.

Durante la revisión los estudiantes subrayaron las palabras que presentaron algún error de ortografía y puntuación, en el Anexo 12, se puede observar cómo hicieron propio el proceso de revisión, algunos encerraron o subrayaron las irregularidades de la transcripción que realizaron y otros tantos simplemente borraron las palabras mal escritas. Se puede observar en el anexo, cómo el estudiante cuida la estructura del texto pero omite las partes finales, como el autor, porque estaba en inglés, un idioma que apenas están aprendiendo.

Se comprendió que la revisión como proceso puede ser voluntaria, variada y participativa, en la que los estudiantes lograron analizar que el contenido del texto

no era coherente por la omisión de renglones o de algunas palabras, respecto a la revisión de aspectos formales como las normas gramaticales y las normas ortográficas básicas. A pesar de que tenían presente la recomendación en el pintarrón, se les olvidó colocar los acentos o comas por el cambio de lápiz que efectúan para quienes resaltan de color rojo estos aspectos y, a falta de este material, hay ocasiones en las que prefieren no colocar acentos ni comas.

2.1.4.4 Fase 4 “Organización de los hechos”

Esta etapa se refiere a rehacer el texto, ejecutando los cambios que, finalmente, el estudiante, por la revisión, descubre como necesarios. Cabe mencionar que esta fase fue muy sencilla porque solo implicó comparar su escrito con lo plasmado en el pintarrón y así corregir lo que no habían copiado bien.

Después de que el estudiante detectó que estaba mal su transcripción, se le solicitó que corrigiera pasándolo a una hoja en blanco que se le proporcionó, cuidando, sobre todo, los errores gramaticales para restablecer el escrito. Según Cassany (2006) “corregir no es sólo enmendar faltas de ortografía, sino reescribir un borrador para conseguir un nuevo texto mejorado” (pág. 56), desde esta perspectiva corregir fue una actividad más abierta y no tan limitada que dio oportunidad al estudiante de rescribir bien su texto para que fuera comprensible.

En el Anexo 13 se muestra cómo los estudiantes corrigieron las irregularidades detectadas en la fase anterior considerando los detalles mínimos, como la falta de acentos, el cambio de letras por ejemplo la s por la c. Otros presentaban dificultades con la segmentación de las palabras, por lo que se les sugirió que agregasen una separación, indicándoles que entre cada palabra tenía que haber un espacio para que el texto fuera entendible. Gracias a este ejercicio se logró que los estudiantes contaran con el escrito.

2.1.4.5 Fase 5 “Socialización”

Para la socialización de su recomendación, se preparó a los estudiantes con anticipación para que se presentaran ante sus compañeros de primer grado el día 28 de noviembre de 2018. En el Anexo 14, se puede observar cómo los estudiantes, a pesar de que no todos leyeron la recomendación, estuvieron presentes y se mostraban nerviosos por ser la primera experiencia en la cual compartían un texto.

Para animarlos se inició la presentación de los estudiantes, que permitió la lectura de su recomendación.

Esta experiencia dio apertura a que los estudiantes de primer y segundo grado interactuaran en un espacio de intercambio, suscitándose un breve diálogo donde los más pequeños generaron preguntas como: ¿qué les pasa a los personajes de los cuentos cuando Kika los defiende?, ¿por qué Kika interrumpe mucho la lectura de su papá?, ¿y su papá se enoja cuando Kika interrumpe?. Tanto fue su interés que continuaron preguntando sobre si el libro contenía dibujos y en dónde podían ir a conseguirlo, los niños les respondieron que el libro contenía más dibujos que letras por lo que resultaría muy divertido leerlo, encontrándolo en el Rincón de Lectura del salón de segundo "C". Una de las secuencias didácticas específicas que sugiere el Libro del maestro de Lengua Materna Español (2017) tiene que ver con que "en los primeros grados de educación primaria los niños requieren experiencias que favorezcan su desarrollo intelectual, físico y social" (pág. 31)

Al dialogar con los estudiantes respecto a la experiencia de lectura expresaron que se sentían muy bien. Esta primera experiencia les permitió estar en interacción con sus iguales. Durante todo el día estuvieron esperando a que sus compañeros de primer grado fueran a solicitar el libro que les recomendaron. Antes de salir al recreo una estudiante de primer grado se acercó al salón de segundo para solicitar el libro. Los niños se mostraron sorprendidos y emocionados, entre los comentarios que se hicieron frente a este acto, estuvo el siguiente: ¡lo que hicimos sí funcionó, por lo menos vino una niña!

De esta manera se promovieron espacios para que los estudiantes intercambiaran lo leído, en el que; "comenten, expliquen, recomienden, opinen o confronten las opiniones e interacciones de los textos que han leído" (Libro de maestro Español, 2017, pág. 23), todo ello se logró gracias al proceso seguido para la escritura de su recomendación. Los estudiantes no eran muy dados a participar frente a otras personas, por lo tanto se reflejó agrado al momento de leer una producción escrita por todos. Por último se pegaron las recomendaciones en un cartel elaborado por la docente en formación, por que no fue posible incluirlos al periódico mural de la escuela por el espacio que este tenía y lo que se hizo fue exhibido en la puerta del salón para que los niños de la comunidad escolar se acercaran a leer las recomendaciones escritas por los estudiantes de segundo grado.

Planeación

A continuación se comparten los hallazgos obtenidos de la aplicación de la estrategia “Convertirse en mejores escritores”, al trabajar el proyecto “Escribimos y compartimos cuentos”, los estudiantes aprendieron a escribir un cuento para compartirlo con otras personas e interactuar con ellas en la socialización de la misma. Para iniciar este proyecto se leyó un cuento a los estudiantes con la intención de reconocer las partes del mismo, acto seguido se comentó lo que se comprendió del cuento, recuperando cómo inicia la historia, el problema del personaje principal, las aventuras que le suceden al enfrentar el problema y el final del cuento. Los estudiantes lograron identificar la estructura del cuento para escribir el suyo.

Para la determinación del destinatario los estudiantes eligieron a un público mayor de nueve años porque varios redactaron leyendas y, los demás, cuentos. Los temas abordados fueron desde los relatos que sus abuelos les contaban sobre su comunidad, hasta la redacción de cuentos sobre animales o personajes ficticios. Como fue una construcción de cada niño, se les solicitó que en su cuaderno redactaran los nombres de sus personajes principales y secundarios, las acciones que iban a realizar y en dónde se iba a desarrollar su historia.

Un recurso que se implementó para desarrollar esta primera fase, fue un hoja de trabajo en donde los estudiantes escribieron ideas respecto al contenido de su cuento: qué personajes iban a ser protagonistas de su historia, en qué lugar se desarrollaría, manifestar un desafío que enfrentaría el personaje principal, cuál sería el final y enunciar un posible título de su cuento. Con lo anterior se logró generar ideas a partir de los elementos mencionados. Los estudiantes, determinaron qué su cuento iba a ser dirigido a sus compañeros, para saber que comentarios formularían respecto a su escritura, señalaron, además, que se lo leerían a sus padres o hermanos chiquitos y estaban emocionados por tal hecho.

Los formatos empleados permitieron a los estudiantes la mejora del desarrollo de ideas. Flower y Hayes (1980) mencionan que la planificación “es una defensa del escritor contra la complejidad inherente en la redacción” (pág. 78), en aplicaciones pasadas la planificación se redactó en el pintarrón o en la libreta, resultándoles tedioso a los estudiantes y, con la implementación de los formatos fue más ameno plasmar por escrito sus pensamientos.

Textualización

Antes de la escritura del cuento se trabajaron expresiones como: había una vez, cuando menos lo esperaba, en un lejano lugar... entre otras frases que permitieron a los estudiantes organizar sus ideas. Para orientar la escritura de su cuento se elaboró una hoja de trabajo (ver anexo 15) que le permitió al estudiante redactar sus ideas, en cada parte. La implementación de este anexo fue llamativa para los estudiantes, debido a que cada parte el estudiante la podía levantar y redactar lo que iba a acontecer de acuerdo a la pregunta. Cabe mencionar que la estructura que se propuso (presentación, desarrollo y conclusión) no fue aceptado por los estudiantes, debido a que no era conveniente para retomarlo en la redacción de una leyenda o cuento, razón por la cual los estudiantes eligieron que preguntas incluir: (¿qué pasó primero, ¿qué pasó después? y ¿qué pasó al final?) (Anexo 16), que dieron entrada a la elaboración de la hoja de trabajo.

Hubo otro inconveniente: la hoja de trabajo que se empleó no fue suficiente para la escritura del cuento, permitió desarrollar las ideas de los estudiantes por las vertientes empleadas, pero el espacio para la redacción era limitado, sobre todo para aquellos niños que se explayaban con su redacción. Para aquellos que aún se encontraban en el proceso de alfabetización, exactamente en la etapa presilábica, el espacio fue adecuado para la escritura de su cuento. Cabe mencionar que el proceso de escritura se extendió más del tiempo establecido, pero los estudiantes lograron finalizar, a pesar de lo complicado que fue para unos redactar lo que tenían en mente. En algunos casos los estudiantes comentaban sobre lo que tenían pensado que ocurriría en su cuento y se les ayudaba a redactarlo dictándoles lo que iban contando.

Este proceso de acompañamiento facilitó la redacción. Dicho apoyo fue de manera personalizada, en cada oportunidad que tenía la docente en formación asistía a los lugares de los estudiantes, solicitándoles que leyeran las líneas que estaban escribiendo, al finalizar se les pedía que mencionaran si su texto era comprensible. Roa Rodríguez (2013) menciona que durante la escritura “es necesario que el profesor oriente a los estudiantes para que tengan el recaudo de distinguir en el texto (por ejemplo, mediante recursos lingüísticos, conectores, enunciados o marcadores textuales) el discurso recuperado de las fuentes y el discurso propio” (pág. 74).

Esta etapa fue difícil tanto para los estudiantes como para la docente, por la atención individual prestada a cada uno. Al inicio todos deseaban ser atendidos al mismo tiempo, posteriormente, cada uno logró desarrollar las ideas escritas en su planificación. En el anexo 16 se puede observar cómo el estudiante inicia la escritura de su cuento ocupando la frase “Había una vez o Érase una vez”, confirmando, de alguna manera, la generalización de la superestructura narrativa vivida en diversas sesiones y la fuerza con la cual la oralidad se ve reflejada en sus productos. Las composiciones en su totalidad presentaban personajes buenos que son considerados como héroes y heroínas, así como personajes malos, es decir, los villanos de los cuentos.

La mayoría de los cuentos reflejaban que los estudiantes vertieron en sus escritos las ideas plasmadas en su planificación, lo que guió su escrito, quedando como ellos lo tenían pensado, respetando la estructura de los cuentos (inicio, desarrollo y cierre), e incluso en las leyendas se lograba notar la estructura anterior. Respecto a la segmentación de las palabras se promovió en todo momento el no escribirlas juntas para que su texto fuera comprensible, aunque esto implicó que se demoraran un poco más. Quince estudiantes mostraron una mejora en la organización de sus ideas evitando las frases como: “y luego” o “y después”, entre otras que no hacían comprensibles la lectura del texto. Anteriormente los estudiantes no podían ni querían escribir un texto que sobrepasara los cinco renglones, pensaban que en menos de cinco renglones podían decir todo lo que se les solicitaba, pero se dieron cuenta de que no y fueron capaces de escribir lo que querían expresar.

Revisión

Una vez concluido el texto, se solicitó al estudiante realizar varias relecturas de su escrito, focalizadas en diferentes aspectos: la apelación o interés del lector, la coherencia de la exposición y la articulación de las ideas, la puntuación, la ortografía y la claridad de los párrafos. Esta revisión se realizó en un primer momento por los estudiantes, autorrevisando su propio texto, después se efectuó de manera individual, en la que a cada uno se le brindó un espacio fuera de la jornada escolar para abarcar esta revisión.

Para revisar el texto, en anteriores aplicaciones, como lo fue escribir un reporte de una entrevista aplicada a sus abuelos para recuperar aspectos de su dialecto, solo se subrayaban las palabras que presentaban un error ortográfico, bajo la idea

de que ellos corregirían, sin embargo, no lo hacían, por lo que se decidió incluir un código de marcas para que hubiera más claridad en lo que se quería corregir, de esta manera los estudiantes se fueron apropiando de la simbología para corregir su texto y, cada vez que se les revisaba algún escrito, inmediatamente volteaban a ver el cartel que se encontraba situado sobre el pintarrón, estando a la vista de todos para que identificaran cuál fue su error o errores.

La corrección de textos era poco atractiva, en especial, cuando solo se indicaban los errores subrayando las palabras incorrectas, sin decir en qué se equivocaban, ni mucho menos brindar un referente de cómo corregir esos errores, haciendo esta actividad muy tediosa. Pero con la aplicación del código de marcas este proceso fue más sencillo debido a que los niños consolidaron el hecho de emplear un método para corregir sus escritos. Se empleó la simbología de Martínez, Villagómez, Ramírez & Alderete (2008), modificandose algunas para que fuesen recibidas por los niños. Como puede verse en el Anexo 17, esta técnica que se propone es un código de marcas que indica al estudiante el tipo de incorrección que ha cometido en el texto, este se aplicó después de haber realizado un análisis sintáctico del texto.

Según Cassany (1993), el primer aspecto de análisis de un texto es la coherencia, y esta se puede revisar con la lectura del texto, ya sea por el mismo escritor o por otra persona, pero que la actividad cobraría más sentido en el segundo de los casos, y este autor recalca que “por naturaleza humana es más fácil encontrar errores en un texto ajeno que en uno propio” (pág. 23). Si bien los estudiantes se encontraban en una etapa en la cual estaban fortaleciendo sus conocimientos respecto a la escritura, implementar este código de marcas brindó a los niños la oportunidad de participar activamente en la resolución del problema que se presentó en la redacción de su texto.

En el anexo 18 se evidencian avances adquiridos por los estudiantes: los escritos reflejan creatividad y originalidad en los títulos, precisión en la presentación o inicio, desarrollo y cierre o conclusión. Un 60% de los estudiantes realizaron una buena distribución de los párrafos, buen manejo de la puntuación y ortografía. Parafraseando lo que Cassany (1993) dice al respecto, señala que los docentes pueden usar códigos de corrección como retroalimentación de las tareas escritas por sus estudiantes y así guiarlos a corregir los errores por su cuenta.

Organización de los hechos

Para desarrollar la fase de organización de los hechos del cuento de los estudiantes, se tuvo que rehacer su texto considerando las marcas empleadas para tener su cuento bien estructurado, facilitando la lectura del mismo, realizando los cambios pertinentes como: suprimir palabras, eliminar oraciones, añadir frases (si se identificó un olvido) y colocar u omitir acentos y comas.

En el anexo 19 se puede observar cómo el estudiante en la primera parte de su escrito presenta faltas ortográficas y cambia letras por otras similares en su sonido, y estas irregularidades son corregidas adecuadamente. En el segundo párrafo se le marca que una letra debería ir con mayúsculas, recordándole al estudiante que cada vez que escribe una oración y después de un punto siempre se escribe con mayúsculas, y de nuevo en este apartado se identificaban letras equivocadas que fueron corregidas adecuadamente con apoyo de un diccionario. Cabe mencionar que más del 50% de los estudiantes adquirió cierta facilidad para emplear el diccionario, lo que facilitó la escritura.

Incluso para corregir errores ortográficos los estudiantes se apoyaron del diccionario, para aquellos que aún no tenían noción de cómo utilizar el diccionario, se les fue indicando, mientras los demás estaban en la búsqueda de la corrección. En esta reescritura los estudiantes reflexionaron sobre la lengua, ya que se aprende a escribir a medida que se reflexiona sobre lo escrito con ayuda del diccionario para asegurarse de que lo que está corrigiendo es correcto. Con todo esto se buscó desarrollar en el estudiante autonomía en la corrección de sus escritos, lo que le ayudó a mejorar sus competencias de redacción.

En este nuevo escrito (Anexo 20) los estudiantes, mostraron mejorías en la definición del propósito del cuento, en el desarrollo de las acciones, en la distribución de los personajes y de los párrafos, presentaron más fuerza en cuanto a la coherencia y cohesión, pero aún había que mejorar aspectos como el léxico, ya que no utilizaban la lengua de manera adecuada y se confundían en el manejo de los signos de puntuación.

Socialización

En cuanto a la socialización de su producto, después de realizar diversas actividades, los estudiantes se sentían ansiosos por leer ante sus compañeros su

escrito y, más aún, con la implementación de un equipo de sonido que permitió la escucha activa de sus iguales, atendiendo cada participación y estando a la espera de ser quienes hablaran por el micrófono, se sentían con tal confianza que todos querían pasar a leer por la emoción que les causaba usar el equipo de sonido. Esto contribuyó a que no se mostraran intimidados por compartir su redacción, al contrario, las participaciones fueron voluntarias y, cada que finalizaba una lectura, los estudiantes expresaban que los cuentos eran entendidos, reconociendo la creatividad que cada uno poseía, lo mismo pasó con las leyendas.

La socialización de su cuento o leyenda permitió a los niños desarrollar la habilidad del habla y aquellos que estuvieron atentos, desarrollaron la escucha, esto fue un aspecto sorprendente porque había ocasiones en que los estudiantes no prestaban atención a la docente, pero con las estrategias implementadas en la propuesta, los niños fueron practicando la escucha para ser parte de un círculo de diálogo y atender lo que la docente externaba, pero esto también funcionó con sus iguales, escuchándolos y respetando cada una de las participaciones. Por último, los escritos se sometieron a votación para elegir cuál de todos iba a representar al grupo a nivel escolar. El cuento o leyenda seleccionado se publicó en el periódico mural de la escuela, ya que cada mes se solicita a los titulares de cada grupo alguna producción escrita que hayan realizado los estudiantes con la intención de dar a conocer lo que se realiza en cada proyecto de la asignatura de Español.

2.2 Evaluación

Para que exista un aprendizaje significativo, es necesario que tanto la docente como los estudiantes tomen conciencia de lo que están haciendo, identificando los conocimientos que cada uno tiene y así poder ofrecerles oportunidades de aprendizajes con un propósito específico. Por lo tanto es necesario analizar regularmente el desempeño en los trabajos de los niños, identificando sus avances y problemáticas, es así como la evaluación adquiere suma importancia dentro del ámbito escolar.

Citando la obra de Casanova (1998) define a la evaluación como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos” (Pág. 91). Dentro del aula de clases se llevaron a la práctica diferentes tipos de evaluación para conocer los avances que habían adquirido los estudiantes durante todo el proceso de aprendizaje. Con la implementación de instrumentos de evaluación se mejoró el trabajo desarrollado dentro del aula, ya que fue necesaria para realizar una valoración y tomar una decisión respecto al proceso de aprendizaje de los estudiantes, dejando a un lado el emitir juicios sin fundamentos

al únicamente dar una opinión sin tomar las decisiones necesarias para mejorar los resultados.

2.2.1 Evaluación de las estrategias para el desarrollo de las habilidades comunicativas con énfasis en la escritura

En segundo grado se procuró que la evaluación reflejara los avances adquiridos de cada uno de los estudiantes como escritores, lectores, hablantes y receptores de información que le proporcionó su contexto, y las actividades que se desarrollaron en el aula de clases, sobre todo en la apropiación de las reglas de puntuación y ortografía que beneficiaron al proceso de adquisición del sistema de escritura. Por lo tanto fue de vital importancia respaldarse en estrategias diseñadas para atender cada problema presentado en el salón de clases que lograron mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al llevar un seguimiento fue necesario hacerse valer de instrumentos de evaluación que permitieron acercarse a la realidad del proceso cognitivo de los estudiantes e intervenir para la mejora de sus aprendizajes.

Al inicio del ciclo escolar se aplicó un examen diagnóstico (ver Anexo 21) que fue de apoyo en el análisis detallado de los resultados, en el cual se detectaron problemas referentes a la asignatura de Español, sobre todo en los aspectos referentes a las habilidades de lectura y escritura. En los resultados se puede observar que muchos de los estudiantes requerían apoyo tanto en la lectura como en la producción de textos. Los resultados se determinaron de acuerdo a lo estipulado por el Sistema de Alerta Temprana (SisAT), aquellos estudiantes que se encontraban en el nivel esperado debían de obtener de 15 a 18 puntos en los criterios de una escala estimativa que se empleó para determinar cada nivel, los niños que obtenían de 10 a 14 puntos se encontraban en desarrollo, y los que se situaban en 9 puntos hacia abajo requerían apoyo. Por lo que se hizo evidente pensar en estrategias que contribuyeran a desarrollarlas por la importancia que estas tienen en el contexto del estudiante y fuera de él para que esté preparado para una interacción más enriquecedora.

Los avances que tuvieron los estudiantes fueron significativos de catorce estudiantes que requerían apoyo, sólo cinco de ellos no pudieron avanzar por que se ausentaban de clases constantemente, pero 28 niños reflejaron mejorías en cuanto a la escritura de textos después de poner en práctica las distintas estrategias que permitieron a los estudiantes plasmar por escrito su pensamiento.

Otro tipo de evaluación fue la continua, que fungió como un instrumento indispensable para motivar al estudiante, evitando el fracaso e impidiendo la acumulación de errores, ya que estos fueron tratados tomando decisiones en el momento. Casanova (1998) la define como “aquella que consiste en la valoración

continua de aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso” (pág. 92).

Lo anterior no fue necesariamente a partir de un examen oral o escrito como el que regularmente se trabaja, sino que se retomaron ejercicios que se elaboraban en el salón de clases, como textos libres de la estrategia “Conociendo nuevas palabras”, los mismos escritos que sugerían los proyectos de cada asignatura, las hojas de trabajo que contestaron en cada uno de los temas para reforzar conocimientos todo esto se prestó a una observación minuciosa del aprendizaje adquirido por el estudiante en ese momento y dependiendo de los resultados se tomaba una decisión pertinente. Gracias a que se contemplaron los trabajos elaborados en el salón de clases, los estudiantes pudieron demostrar que habían mejorado en cuanto a la forma de su letra, a la claridad de sus ideas, y sobre todo cuidaban siempre de su ortografía y puntuación y si se les olvidaba se les recalca para que lo tuvieran presente.

El instrumento de evaluación que se ejecutó de manera continua fue la escala valorativa, está consiste según Casanova (1998) “en un registro de datos en el cual se reflejan, ordenada y sistemáticamente, los objetivos o indicadores que pretenden evaluarse en relación con una persona o una situación, valorando cada uno de ellos en diferentes grados, que pueden expresarse numérica, gráfica o descriptivamente” (pág. 166), de esta manera se evaluaron procesos y se registró, de modo continuo, la evolución que se iba produciendo en los estudiantes, teniendo como referencia los objetivos a alcanzar de las asignaturas de Español, Matemáticas y Conocimiento del Medio (ver Anexo 22). Por otro lado, para valorar la escritura y la lectura se retomaron aspectos como si la lectura era fluida, si se tenía precisión en la lectura; y en la escritura si el texto escrito era legible y si había una diversidad de vocabulario que son considerados en los criterios del instrumento empleado que da continuidad al Sistema de Alerta Temprana (SisAT) que fortalecen estas dos habilidades comunicativas.

Para ello se utilizó una escala estimativa (Anexo 23), que es un instrumento de evaluación que permitió considerar aspectos relevantes en la lectura de los textos que hacían los estudiantes, mejorando en este proceso cada vez que se practicaba. Esta escala se aplicó cada vez que los estudiantes leían un texto, por ejemplo, el que elaboraban después de conocer varias palabras desconocidas. En el Anexo 23 se observan los avances de uno de los estudiantes que requería apoyo en lectura, en el diagnóstico obtuvo siete puntos, por lo cual se encontraba en el grupo de los niños que requerían apoyo, con las diferentes aplicaciones que se fueron realizando, se logró una mejoría, este estudiante fue el que más avanzó respecto al desarrollo de la lectura, obteniendo 13 puntos, encontrándose esta vez en desarrollo, porque el estudiante presentó algunas de las características esperadas

para su grado, junto con rasgos de un nivel anterior, por lo que su desempeño fue inconsistente, por ejemplo, su lectura era fluida, pero monótona o con mala comprensión de las ideas clave, a pesar de ello mejoró.

La escritura se atendió a través de la escala estimativa que se empleó y haciendo caso a las correcciones necesarias que se realizaban respecto a las gradientes que la integran. En ellas se consideraron los aspectos necesarios para corregir los escritos de los estudiantes de acuerdo a su nivel cognitivo para tomar en cuenta las necesidades que tenían respecto a la adquisición de la escritura. Se les proporcionaba un valor de dos puntos a cada una de las gradientes cuando se cumplía con lo siguiente: Letra: cuando se cubría con todos los aspectos marcados como forma, tamaño, legibilidad y limpieza; Coherencia: cuando hubo concordancia entre sujeto, verbo, predicado, artículo y género; Ortografía: si se empleaba el uso correcto de las reglas ortográficas y correcta escritura de las palabras; Secuenciación: cuando la redacción se daba en el lugar, tiempo y espacio con relación a lo que se escribió.

Esta escala estimativa se aplicó en cada uno de los escritos de los estudiantes, en aquellos que eran de manera libre, recalando que en ocasiones ellos mismos se evaluaban, en otras un compañero los evaluaba o la docente se encargaba de esa evaluación, dependiendo de la extensión del texto. Cabe mencionar que cuando el estudiante evaluaba su texto, la mayoría marcaba que en todas las gradientes obtenía los dos puntos otorgados, por otro lado, cuando el estudiante era evaluado por otro compañero, los resultados cambiaban, disminuyendo un punto sobre todo en la ortografía, en la letra y en la coherencia. En cambio, cuando la docente evaluaba se podría percatar que los resultados cambiaban de acuerdo a cada una de las aplicaciones que se efectuaban.

En el Anexo 24 se resaltan los avances significativos que tuvo una estudiante que requería apoyo. En la redacción de su texto logró mejorar, en cuanto a su letra, coherencia, limpieza y secuenciación, aunque su ortografía aún estaba en proceso de adquisición, presentando algunos errores. Los logros adquiridos no solo fueron de esta estudiante, sino de la mayoría de sus compañeros.

En la siguiente gráfica se denotan los resultados obtenidos desde la primera hasta la última aplicación de la escala estimativa que permitió saber el progreso de los estudiantes respecto a la escritura. Como se puede observar en el gráfico (ver Anexo 25) en la primera aplicación de la escala estimativa muy pocos adquirían los dos puntos, de cada una de las gradientes. Cabe mencionar que menos de la mitad de los estudiantes obtuvo los resultados esperados, de los cuales, cinco estudiantes obtuvieron dos puntos en la letra, ocho en la coherencia, solo tres cuidaron su ortografía, diez entregaron su trabajo sin manchas y siete presentaron

secuenciación en la redacción de su escrito. Pero conforme se iba practicando en la redacción de cuentos o descripciones los estudiantes avanzaban en este proceso de adquisición de la escritura.

Para evaluar el proceso de escritura de los estudiantes, se les entregaba una rúbrica para efectuar algún tipo de evaluación (Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación), dependiendo de la extensión del escrito. Cada estudiante, después de varias aplicaciones, ya sabía de antemano qué hacer cuando se les entregaba la rúbrica. En función de lo anterior, si se cumplía con todo el puntaje, se tenía el valor máximo, que es de dos puntos y, si existía deficiencia en las gradientes, iba disminuyendo el puntaje. Esta escala permitió tener un claro análisis sobre los avances adquiridos por los estudiantes durante el proceso de escritura, permitiendo una comparación en relación al primer escrito con el último, comprobando que existió un avance en la mayoría de las gradientes contempladas. Aunque a la mayoría de los estudiantes se les olvidaba emplear las reglas de puntuación y de ortografía.

Para la revisión de los escritos más complejos, como lo fue el informe de una entrevista aplicada a una persona mayor para conocer acerca de sus tradiciones y costumbres, la escritura de una antología sobre juegos tradicionales y la escritura de un cuento o leyenda, fue necesario darle continuidad a la escala valorativa que propone el Sistema de Atención Temprana (SisAT), para reflejar avances significativos en la práctica de esta habilidad, que fue la que más le costó al grupo, debido a que no tenían cierto acercamiento a este proceso de plasmar sus ideas por escrito.

En el Anexo 26 se puede observar cómo el estudiante redacta un instructivo de cómo jugar a las canicas para recuperar aspectos que sus padres realizaban y que actualmente se ha dejado de hacer. El texto en un primer momento fue escrito a mano pero para incluirlo en una antología se les solicitó a los estudiantes que pasaran su escrito a computadora, este proceso se realizaba los días lunes, cuando a los estudiantes les correspondía entrar a la sala de cómputo. Esta fue una manera muy efectiva de seguir practicando la escritura, además de que les agradó redactar usando una computadora y no un lápiz. El estudiante logró obtener 17 puntos, lo que demuestra que logró comunicar sus ideas de manera clara y coherente según el propósito inicial del escrito. Utilizó un vocabulario diverso, según lo esperado para su grado escolar, durante su escritura a mano presentó errores u omisiones, pero fueron mínimos y no alteraron el propósito del texto.

Respecto a la escucha y el habla, estas dos habilidades no fueron evaluadas mediante un instrumento de evaluación debido a que no se estableció uno que guiara el proceso, pero se fue rescatando mientras se iban desarrollando cada una de las clases. No se evaluaron pero sí se practicaron de manera constante, sobre todo en la estrategia “Conociendo nuevas historias”, en donde uno leía y los demás escuchaban o en el caso de participar en círculos de diálogos donde uno hablaba y el resto escuchaba. Se rescata que al inicio del ciclo escolar 2018-2019, los estudiantes no sabían escuchar, solo cinco niños de ellos que aprenden de manera auditiva atendían las indicaciones, el resto se distraía fácilmente. Un recurso que contribuyó a la mejora de estas dos habilidades fue la implementación de la bocina y el micrófono, sólo de esta manera sabían que era importante guardar silencio para ser partícipes de la actividad debido a que se fueron acostumbrando al uso de este recurso lo que les emocionaba utilizarlo en cada clase. Con lo anterior se denotó que 30 estudiantes estaban prestos a la escucha y al habla.

La evaluación ofreció posibilidades para fortalecer la adquisición de aprendizajes, así como los logros de los objetivos o propósitos de las asignaturas, permitiendo evidenciar cuáles eran las necesidades prioritarias que se atendieron y mostrando congruencia entre saber y desempeño, esta fórmula fue la que encausó los logros. Asimismo, la evaluación como parte del trabajo docente, mostró una secuencia construida a lo largo del tiempo en el cual se estuvo frente al grupo. Sin embargo, es importante resaltar que una calificación y una descripción sin propuesta de mejora son insuficientes e inapropiadas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO III CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Un espacio desde donde se puede efectuar un cambio es a partir de la práctica docente, porque es ahí donde se configura mayormente el estar siendo de cada niño. Sin embargo, el habla, la escucha y la construcción de aprendizajes y relaciones afectivas pasa a segundo plano, pues la labor docente se acota al cumplimiento de un programa de estudio olvidando al que aprende. La función docente ahora es ser un facilitador del conocimiento, vinculando los diferentes espacios en los que se mueve el niño, considerando que dentro del aula existe una pluralidad de sujetos, con ideas, necesidades, intereses y deseos diferentes. Por ello es que se fue receptiva ante estas diferencias, para atenderlas en lo posible y prevenir/evitar una educación homogeneizada que desatiende las diferencias de los niños en el desarrollo de procesos cognitivos y, sobre todo, contribuye poco al desarrollo pleno del estudiante, siendo esta una de las finalidades de la educación.

Llevar actividades que cautivaron a los estudiantes no fue sencillo, desde compartir un espacio y tiempo con los niños hasta diferenciar las formas de pensar era causa de conflicto, intolerancia, desapego (desinterés por el otro), por ello en el salón de clases se experimentaba una etapa de crisis y de ensimismamiento. Esto cambió con la aplicación de las distintas estrategias buscando la manera de hacerles sentir, vivir, experimentar nuevas experiencias y con ello se fue desvaneciendo el desinterés gracias a las actividades que lograron atraer la atención y que motivaron a los estudiantes a aprender de sus semejantes y de la docente.

Trabajar con actividades que implicaron el desarrollo de las habilidades comunicativas no fue tarea fácil debido a que los niños de segundo grado aún se encuentran en la adquisición de la lectura y escritura, por ende, las otras dos habilidades se veían afectadas, debido a que no se sentían motivados por las actividades que se iban abordando que no daban apertura a que los estudiantes practicasen las cuatro habilidades. Para ello se pensó en una serie de estrategias que permitieron practicar no solo la escritura y la lectura sino también el habla y la escucha. En este sentido se enfocó más en la escritura, siendo una de las primordiales al momento de estructurar las actividades que eran adecuadas para ejecutarlas, debido a que los estudiantes no mostraban interés al momento de redactar un texto y no lograban plasmar por escrito sus ideas.

Antes de iniciar el proceso de escritura, se introdujo a los estudiantes al mundo de la lectura, que era otro aspecto a trabajar en el aula, ante esta situación los niños mostraban inseguridad e indiferencia cuando de leer se trataba, además de que leían sin fluidez y con poca precisión, demostrando que su comprensión era deficiente. Lo anterior se analizó desde la primera aplicación de la prueba SisAT, arrojando datos inesperados, por lo que al inicio del ciclo escolar 2018- 2019, se les solicitó que llevaran un libro a casa para leerlo y realizar un dibujo de lo leído pero

solo cinco estudiantes de 34 leían el libro, el resto hacía caso omiso a la indicación dada.

Por ello fue fundamental orientar a los estudiantes en cada momento de la lectura con actividades que implicaban momentos para leer y así tener una noción sobre qué estrategias de lectura utilizar, permitiendo una comprensión de lo que se leía y, así, un buen rendimiento en cuanto a la lectura, esto fue posible no por la cuestión de proporcionar una mayor cantidad de libros a los estudiantes, sino que por sí mismos le encuentren gusto a la lectura, mediante situaciones nuevas y atractivas, para ello fue de vital importancia el rol que se desempeñó en el aula.

Se tuvieron que diseñar estrategias que a *posteriori* se aplicaron apoyando, sobre todo, a la escritura y la lectura para convertir a los estudiantes en lectores y escritores autónomos. Una estrategia que contribuyó a formar lectores fue “Dame tu versión de lo que escuchaste”, en la cual se empleó una herramienta que no requiere de tecnología para su funcionamiento, tan solo se necesita de un butai que causó interés, éste estuvo acompañado de una serie de láminas que permitieron atraer la atención de los estudiantes al momento de abordar un tema mediante una serie de dibujos que posibilitaron la narración de una historia, de un hecho o acontecimiento.

La implementación del Kamishibai logró en los estudiantes el aprendizaje del proceso de lectura, con los momentos antes, durante y después de la lectura, en el cual los estudiantes escuchaban la lectura, formulaban sus propias predicciones a partir de una frase descompuesta que al armarla permitía saber el nombre del texto a leer, anticipaban el contenido y confirmaban lo dicho. Sin embargo, es importante establecer la intención de la lectura para que los estudiantes se centren en ello y sea fácil de recordar hechos importantes de lo escuchado. Así mismo es importante plantear objetivos de lectura no solo por parte de la docente hacía con los estudiantes, sino de los estudiantes para con el texto, es decir, que es lo que ellos esperan lograr al término de la lectura y con qué finalidad quieren leer ese texto, de tal manera que ellos se sientan motivados por leer por sí mismos, sin necesidad de obligarlos.

Este teatro de papel atendió a los estilos de aprendizaje predominante (visual y auditivo), así como el desarrollo de sus habilidades receptoras y emisoras. Cuando un estudiante escuchaba y leía, recibía el lenguaje y decodificaba el significado para percibir el mensaje. Escuchar, es la habilidad de entender el lenguaje hablado, por lo tanto es una habilidad esencial, presente en la mayoría de las actividades que se llevaron a cabo, permitiendo acercar al estudiante a diferentes experiencias, sucesos o temas. En esta estrategia se consideraron los propósitos de la asignatura de Lengua Materna Español, como el caso del uso del lenguaje de manera analítica

y reflexiva para intercambiar ideas y textos en diversas situaciones comunicativas, permitió que los estudiantes avanzaran en la apropiación y el conocimiento de las prácticas sociales del lenguaje vinculadas con su participación en diferentes ámbitos.

Para hacer que el uso del Kamishibai haga su magia se requiere implementar una serie de preguntas que sean de manera literal, inferencial y crítico intertextual, que permitan una comprensión global de lo narrado durante el desarrollo de la estrategia “Dame tu versión sobre lo que escuchaste”, que fue de importancia, logrando que los estudiantes pudieran argumentar sobre lo que escuchaban, considerando los procesos de conocimiento y significado del propio texto. En consecuencia, es crucial que en este grado se brinde la posibilidad de que el estudiante tenga conocimiento respecto a diversos textos, en especial aquellos que les brindan un significado de la vida real para ampliar su vocabulario.

En segundo grado fue la docente la encargada de crear el vínculo entre los estudiantes y el texto, esto se logró gracias a la implementación de la estrategia “Conociendo nuevas palabras”, que tuvo como objetivo llevar al aula de clases textos que se adaptaron a modo de cuento para desarrollar un tema y lograr los aprendizajes esperados. Cabe mencionar que no en todos los textos se consiguió el aprendizaje esperado, por cuestiones como la extensión del texto, la letra pequeña y la falta del recurso pictográfico que no permitía al estudiante desarrollar sus predicciones, ni mucho menos poner atención a los detalles de la trama, afectando los momentos de seguimiento y confrontación. Para ello es necesario que se piense en textos con ilustraciones que permitan al niño de segundo grado aventurarse a predecir sobre qué va a tratar la lectura y, de esta manera, la estrategia se desarrollara eficientemente.

La puesta en práctica de situaciones de lectura dentro del aula permitió ampliar el conocimiento de la lengua escrita. Debido a que la estrategia anterior permitió a los niños realizar un texto a partir de lecturas realizadas que se iban detectando al momento de leer, esto aumentó su creatividad y le dio un *plus* distinto a diferencia de escribir de la nada sin ningún apoyo, en este caso las palabras nuevas funcionaron como un cimiento para la redacción de su texto, apoyándose de varias ideas de los distintos libros leídos.

Respecto a la escritura, surgió el interés de aportar conocimiento acerca de la redacción de un texto introduciendo a los niños al mundo de escritores con apoyo de las fases de la escritura de Flower & Hayes (1980), que dio forma y estructura a la estrategia “Convertirse en mejores escritores” para que los estudiantes reconocieran la importancia de las estructuras textuales para la organización de las ideas que se convirtió en una interesante alternativa para el estudiante. Con esto

se buscó cambiar la concepción que se tiene de la escritura, conociendo e involucrándose en los procesos de cómo escribir, logrando regular los procesos cognitivos implicados como la memoria y atención.

El modelo de Flower & Hayes (1980) ayudó a los estudiantes a estructurar sus escritos mediante las fases, siendo un método que debe de emplearse en las aulas al momento de escribir para que el estudiante tenga un orden al momento de plasmar sus ideas por escrito. Este proceso fue un tanto complicado en las primeras aplicaciones el desinterés que presentaban los estudiantes de segundo grado frente a la escritura, por lo que en la primera aplicación el proceso se guió con ayuda de la docente que sirvió a los estudiantes como un modelo a seguir, y que desde entonces fueron realizando. Para estudiantes más grandes este modelo será concebido desde la primera aplicación y por supuesto que los resultados serán mucho más fructíferos.

Finalmente todo docente de segundo grado ha de tener claro que las actividades se diseñan con y para el estudiante, de acuerdo a sus características cognitivas e intereses, razón por la cual se elaboró una de las estrategias que más aceptó el grupo "Conociendo nuevas historias", en la que se les llevó un enorme oso que les permitió crear lazos de amistad entre este gran compañero de aventuras incluso con sus compañeros por las historias que narraban a través del "Oso viajero", este amiguito los acompañaba a sus hogares, convirtiéndose en un cómplice de las hazañas que realizaba cada uno. Por ello se deben diseñar actividades motivadoras, pero también significativas, que despierten el interés de los niños para el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

En el desarrollo de esta estrategia los estudiantes tuvieron un inconveniente al leer su escrito, muchos de ellos poseían un tono de voz muy bajo, por lo que no fue posible externar lo que habían escrito, ante esto se implementó una bocina y un micrófono que provocó en los estudiantes alegría y emoción por querer ser ellos quienes hablaran por el micrófono y ser escuchados. Al leer a través del micrófono los hacía sentir como disertadores de un discurso en honores a la bandera, reconociendo que no es fácil estar en un lugar que consideraban muy importante, en el aula de clases pasaba lo mismo, pero que finalmente lograron expresar sus ideas de manera oral sin presentar nerviosismo.

Las estrategias abordadas para el desarrollo de la lectura y escritura se orientaron a momentos (inicio, desarrollo o cierra) en el caso de la lectura, en la escritura (las fases de Flower y Hayes), para ello se requirió de una verdadera interacción entre los estudiantes, a través de actividades que permitieron abordarlas activamente en ambientes auténticos y, a su vez, ayudaron a estimular la participación. En cuanto a la lectura, el bajo rendimiento de los estudiantes fueron

preocupantes debido a que no conocían o no hacían uso de estrategias de lectura que les ayudaron a comprender un texto.

Las actividades inmersas en las estrategias permitieron llevar a los estudiantes a un clima de confianza, en el cual el primer aprendizaje que hicieron propio fue en relación a la expresión de sus sentimientos, ideas y vivencias, tanto de manera escrita como oral, con ayuda de todas las estrategias que no solo fueron interesantes para los estudiantes sino que contribuyeron a saber escuchar, lo que facilitó la comunicación externando que si no sabían escuchar no iban a comprender lo que decía el otro, por lo tanto no podrían participar por la falta de atención que provocaba el no escuchar.

El desarrollo de las habilidades comunicativas se ha venido trabajando desde la Reforma del 1993 con mayor o menor intensidad, el enfoque anterior de la asignatura de Español era comunicativo y funcional, que aún sigue presente en los Planes y Programas de Estudio 2011, con actividades orientadas al aprendizaje de contenidos que permiten a los estudiantes avanzar en el dominio de sus habilidades comunicativas, razón por la cual se implementaron actividades que atendieran a este enfoque para lograr el desarrollo de las cuatro habilidades, atendiendo a los propósitos del Modelo “Aprendizajes Clave” para la educación primaria para que los estudiantes avancen en la apropiación y el conocimiento de prácticas sociales del lenguaje vinculadas con la participación siendo estos los siguientes:

1. *Avanzar en su conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito y comenzar a reflexionar sobre el sistema lingüístico para resolver problemas de interpretación y producción textual.*
2. *Desarrollar una creciente autonomía para interpretar y producir textos que respondan a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.*
3. *Elegir materiales de estudio considerando la organización de los acervos y la información de los portadores.*
4. *Comprender, resumir y producir textos orales y escritos que presentan procesos naturales y sociales para apoyar el estudio de otras asignaturas.*
5. *Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlas*
6. *Reflexionar sobre la importancia de la diversidad lingüística y cultural en la convivencia cotidiana.*
7. *Utilizar diferentes medios (orales, escritos, electrónicos) para compartir su experiencia y manifestar sus puntos de vista.*
8. *Reconocer la existencia de perspectivas e intereses implícitos en los mensajes de los medios de comunicación para desarrollar una recepción crítica de los mismos. (SEP, 2017, pág. 166)*

Lo que se pretendió con el desarrollo de las habilidades comunicativas fue propiciar que los estudiantes se expresaran para transmitir sentimientos, ideas y opiniones a través de escritos, con la finalidad de que desarrollara la escucha, encontrando gusto a la lectura, además de sentirse seguros al momento de decir lo que pensaba sin limitaciones. Ante ello se solicitó a los estudiantes que redactaran escritos originales incluyendo hechos reales de la comunidad en la que se desenvolvían, de esta manera recuperarían aspectos relacionados con su entorno inmediato, al darse cuenta de que la elaboración de pequeños escritos los conllevaría a participar para expresar de forma oral su escrito, posibilitando la escucha y practicando, a su vez, la lectura. El apoyo brindado a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje permitió considerar la importancia de la planificación con actividades adecuadas para el logro de objetivos.

Al reflexionar en la intervención que se hizo en el aula y en los efectos generados en los estudiantes, se destaca que el uso de estrategias en el desarrollo de habilidades comunicativas fue bien recibida por los estudiantes debido a que les permitió interactuar con cada uno de sus compañeros, fortaleciendo los lazos entre ellos, para desenvolverse en un ambiente agradable y de confianza. Los estudiantes se sentían con la plena disposición de desarrollar cada actividad sin llegar al tedio, a pesar de que algunas actividades se realizaban a diario.

REFERENCIAS

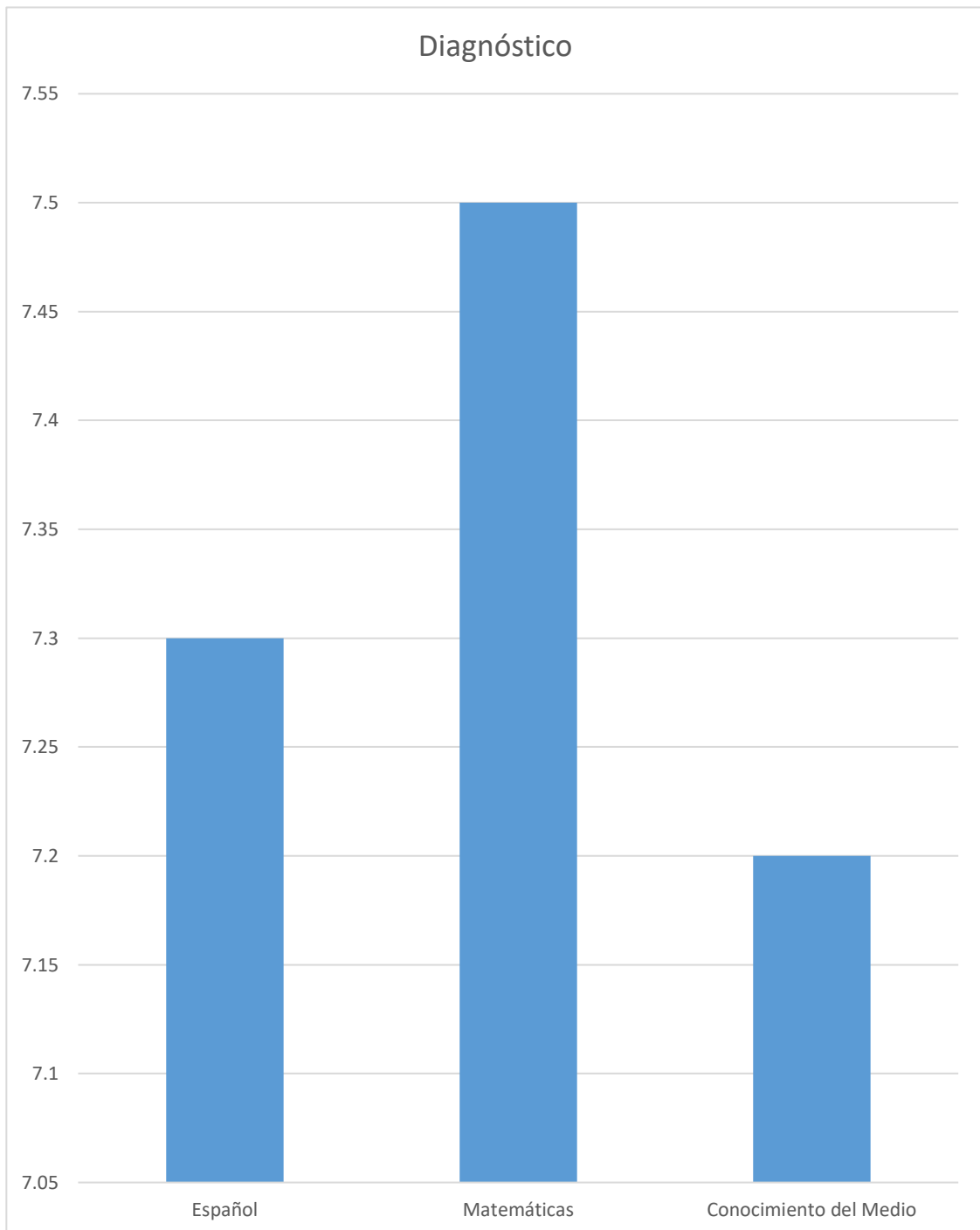
- Arnaiz, V. (2011). *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*. España: Ministerio de Educación. Secretaría de Educación y formación profesional.
- Bandler, R. & Grinder, J. (1982). *Programación neurolingüística*. Estados Unidos: Royal Victorian Institute for the education.
- Barriga, F., & Hernández, G. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill. Obtenido de <http://es.scribd.com/doc/97693895/Frida-Diaz-Barriga-Arceo-1999>.
- Beuchat, C. (2006). *Narracion oral y niños. Una alegría para siempre*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. España: Editorial Muralla.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. España: Paidós.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. España: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. España: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. España: Graó.
- Coll, C. (1987). *La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Psicología de la Genética y aprendizajes escolares*. España: Siglo XXI.
- Colom, A., Sureda, J. & Salinas, J. (21 de enero de 2000). *Tecnología y medios educativos*. Obtenido de <http://www.enba.ipn.mx/GOB/codes/guias/guias%20en%20pdf/didactica%2008/didactica.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2006). *El enfoque de las competencias en la educación. ¿una alternativa o un disfraz de cambio? En perfiles Educativos. Vol. XXVIII. No. 111*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Elicenia, M., Franco, A. M., Monsalve Ríos, M. A., Betancur Trujillo, V. L., & Ramírez Salazar, D. A. (2009). *Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela*. España: Educación y Pedagogía.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). *Identificación de la organización de los procesos de escritura*. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Gómez Palacio, M. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: Siglo veintiuno .
- González, G. & Alonso , C. (1987). *El placer de leer en un programa de lectura. la escuela y la formación autónomos*. Argentina: Aique.
- Goodman, K. & Ferreiro, E. (1982). *El proceso de la lectura: Consideraciones a través de las lecturas y del desarrollo*. México: Editorial Siglo XXI.
- Hinostroza, G. (1995). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Hurtado, R., Sema, D., & Sierra, L. (2000). *Escritura con sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual*. Colombia: Copiyepes.
- Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Estados Unidos: McBer.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Loeza , P. (2016). *Manual de buenas prácticas para el desarrollo de la lectoescritura funcional con jóvenes*. Guatemala: Usaid del pueblo de los Estados Unidos de América.
- Martínez Córdova, J., Villagómez Parra, R., Ramírez Serrano, L. & Alderete Luévano, M. (2008). *Corrección de textos con un código de marcas*. Conciencia Tecnológica. España: *Redalyc.org*, 36.
- Ministerio Nacional de Educación. (1998). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Molinari, M., & Kaufman , A. (1995). *El multilibro*. Argentina: Santillana.
- Montessori, M. (1967). *Manual práctico del método*. Barcelona, España: Casa Editorial Araluce.
- Morin, A. (2014-2017). *Understood*. Obtenido de <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/signs-symptoms/academic-readiness/academic-skills-your-child-needs-for-second-grade>.
- Murcia, I. (1994). *Investigar para cambiar*. Colombia: Magisterio.
- Narváez, Y. P. & Cuevas, J. A. (2010). *La lectura de imágenes como estrategia didáctica para cautivar la atención y mejorar la comprensión lectora*. Perú: Graó.
- Neuner, G. (1981). *Pedagogía*. Cuba: Libros para la educación.
- Niño, R. (1998). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje, fundamentos y práctica*. Colombia: Ecoe.

- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. España: Gedisa.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1982). *Memory and intelligence*. Reino Unido: Routledge y Kegan Paul.
- Roa Rodríguez, P. (2014). Los textos académicos: Un reto para docentes y estudiantes: España. *Redalyc.org*, 74.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Argentina: Grijalbo.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011*. México.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Educación Primaria. 2o. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Ciudad de México : Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y Programas de Educación Básica*. México.
- SEP. (2017). *Libro del alumno. Lengua Materna*. México.
- SEP. (2017). *Libro del maestro. Lengua Materna*. México.
- Serafini, M. (2002). *Cómo se escribe*. México: Paidós.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. México: Graó.
- Solé, I. (2010). *Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes*. España: Ministerio de Educación: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Tobón, M. (2010). *Formación integral y competencia, Pensamiento Complejo*. Colombia: ECOE.
- Zabala, A. (1990). *Materiales curriculares*. España: Cuadernos de Educación.

ANEXOS

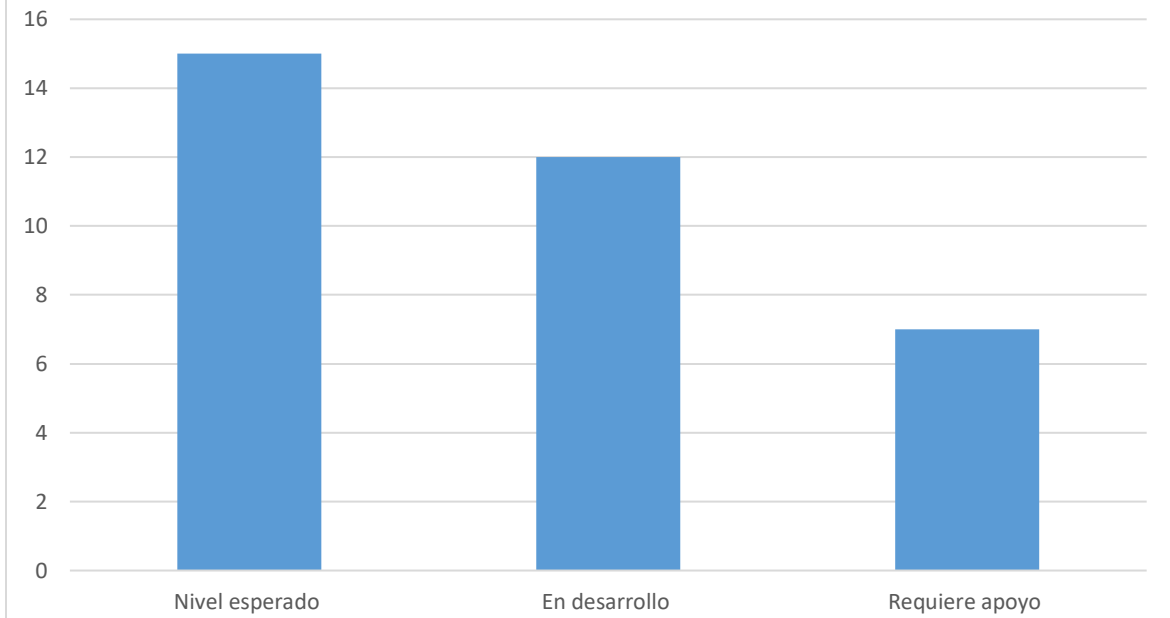
Anexo 1



Gráfica referente a los resultados obtenidos del examen diagnóstico.

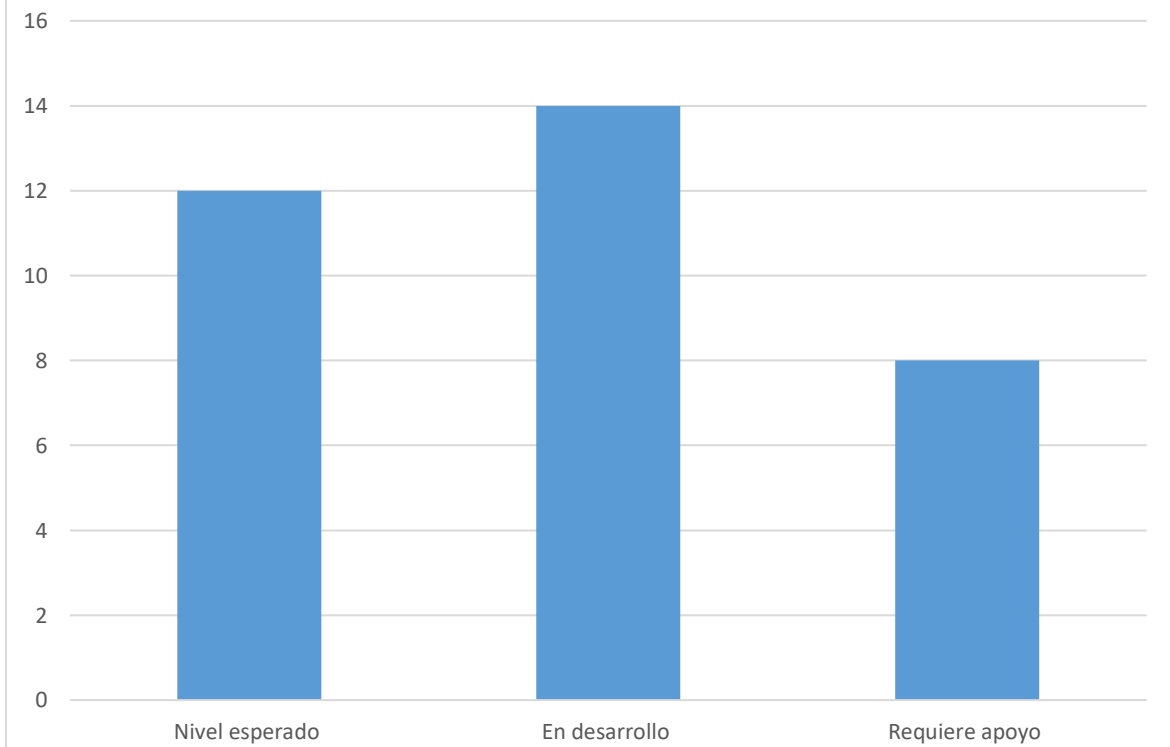
Anexo 2

Escritura



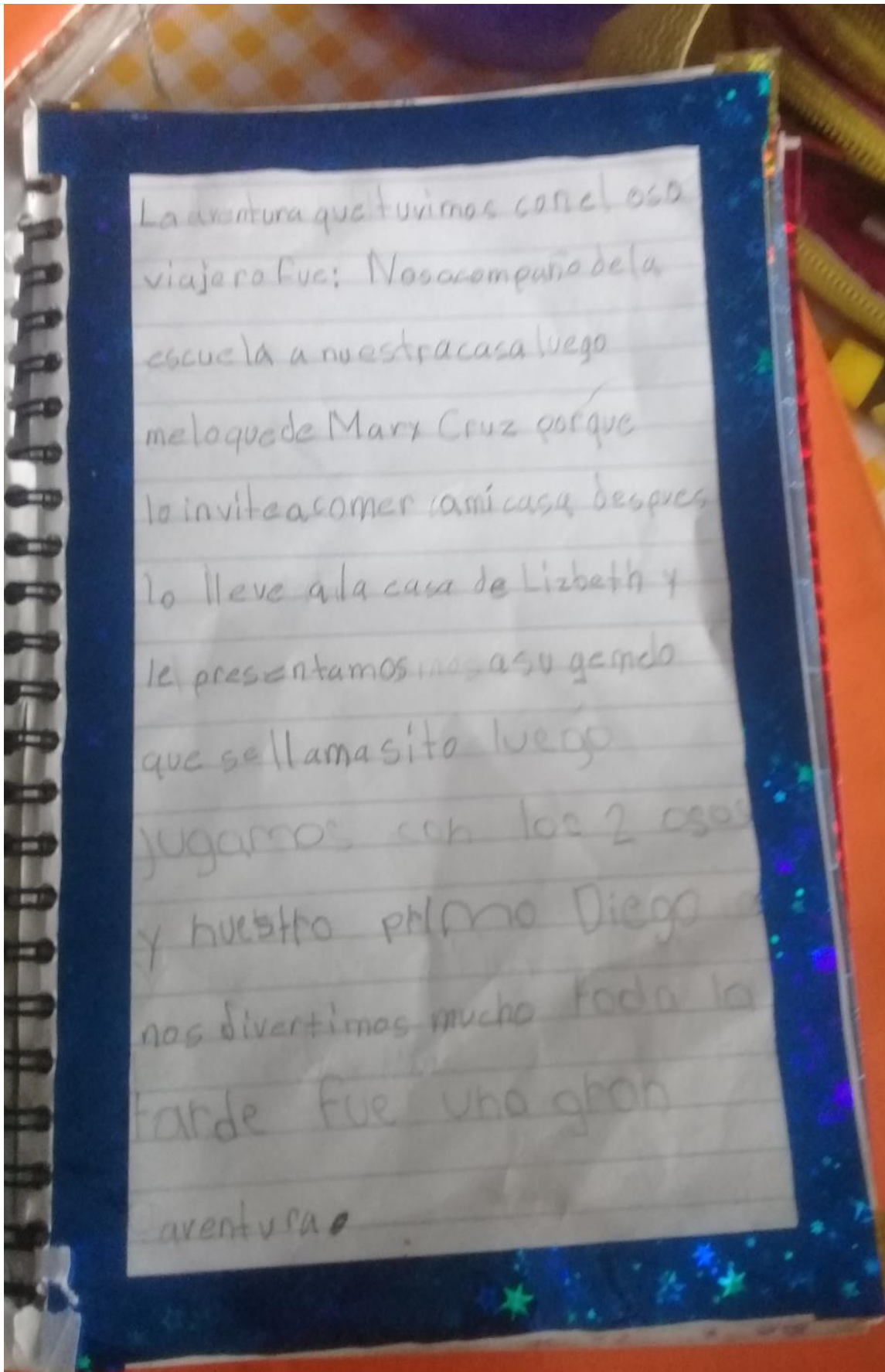
Gráfica referente a los resultados de escritura del SisAT.

Lectura



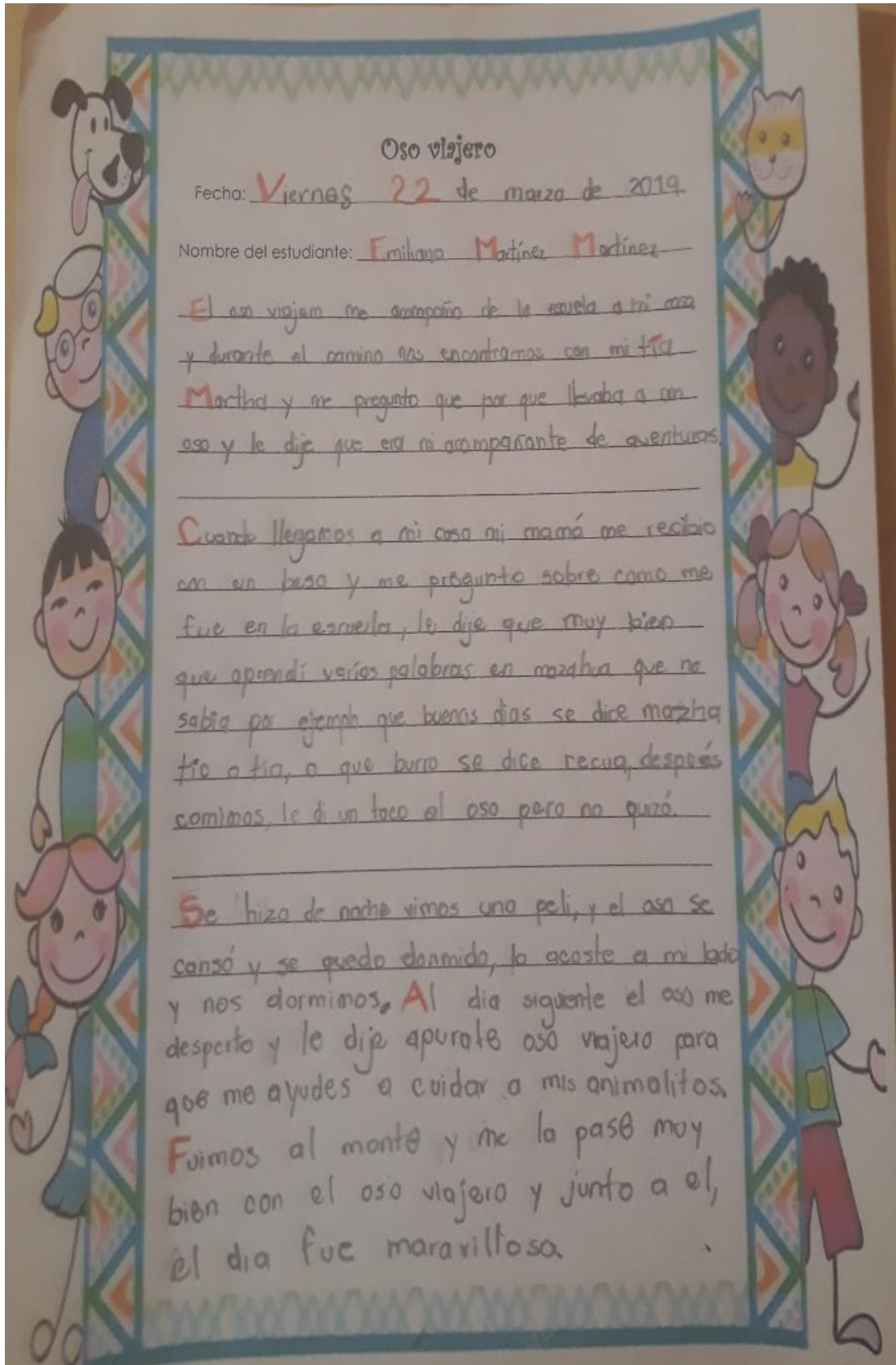
Gráfica referente a los resultados de lectura del SisAT.

Anexo 3



Primer escrito del diario, del día 19 de noviembre de 2018. Redactado por una estudiante que narra su experiencia con el oso viajero.

Anexo 4



Oso viajero

Fecha: **Viernes** 22 de marzo de 2019

Nombre del estudiante: **Emiliano Martínez Martínez**

El oso viajero me acompañó de la escuela a mi casa y durante el camino nos encontramos con mi tía **Martha** y me preguntó que por que llevaba a un oso y le dije que era mi acompañante de aventuras.

Cuando llegamos a mi casa mi mamá me recibió con un beso y me preguntó sobre como me fue en la escuela, le dije que muy bien que aprendí varias palabras en mazahua que no sabía por ejemplo que buenos días se dice mazhia tío o tia, o que burro se dice recua, después comimos, le di un poco al oso pero no quiso.

Se hizo de noche vimos una peli, y el oso se cansó y se quedó dormido, lo acosté a mi lado y nos dormimos. **A**l día siguiente el oso me despertó y le dije apurate oso viajero para que me ayudes a cuidar a mis animalitos. **F**uimos al monte y me la pasó muy bien con el oso viajero y junto a el, el día fue maravillosa.

Redacción de una experiencia con la mona (sustituyendo al oso viajero por cuestiones de presentación) del día 22 de marzo de 2019, plasmando sus ideas con los momentos que tiene un cuento (inicio, desarrollo y cierre).

Anexo 5



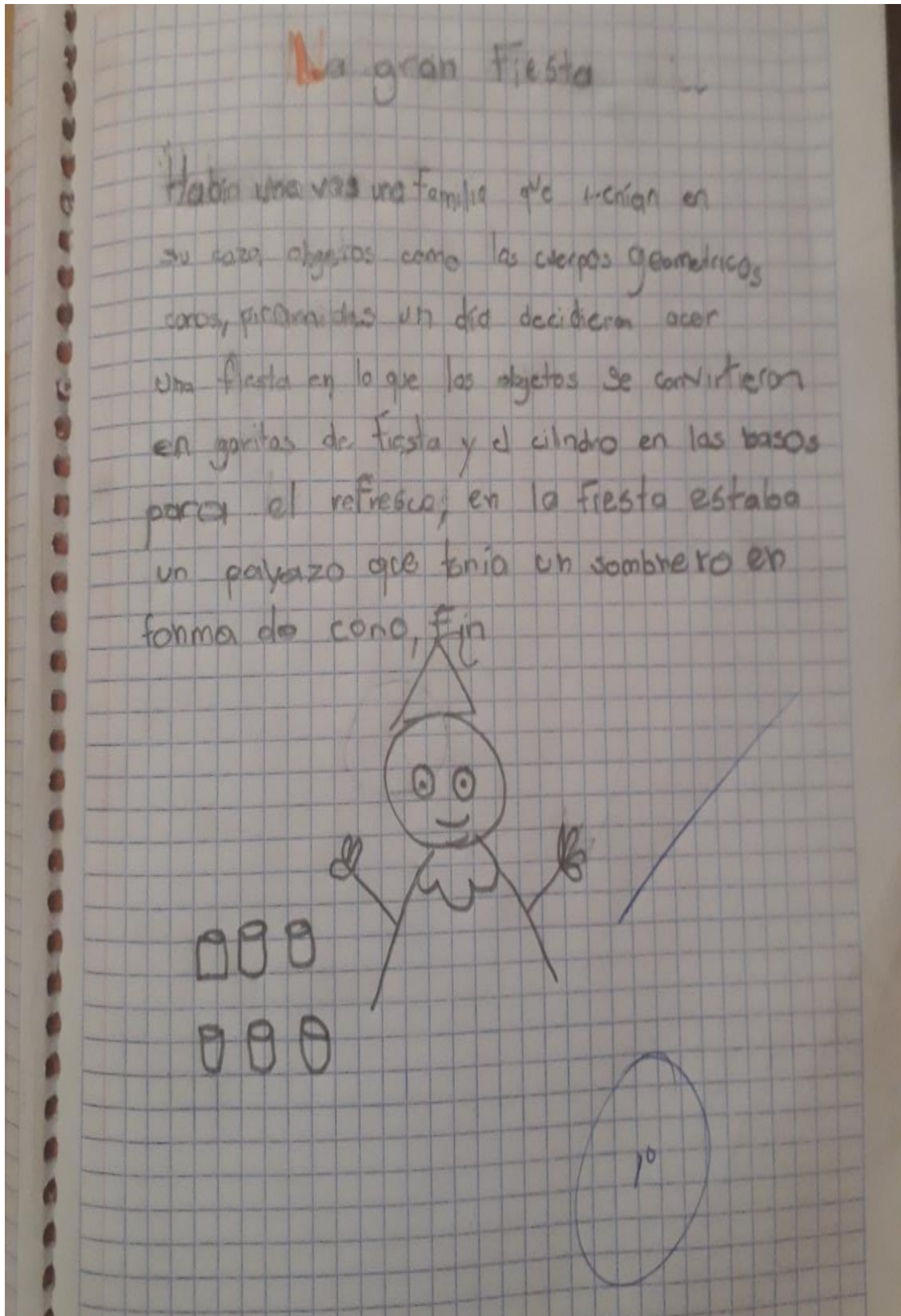
Niños y niñas se llevaban al peluche a casa para poder redactar sus experiencias vividas en compañía de este recurso.

Anexo 6

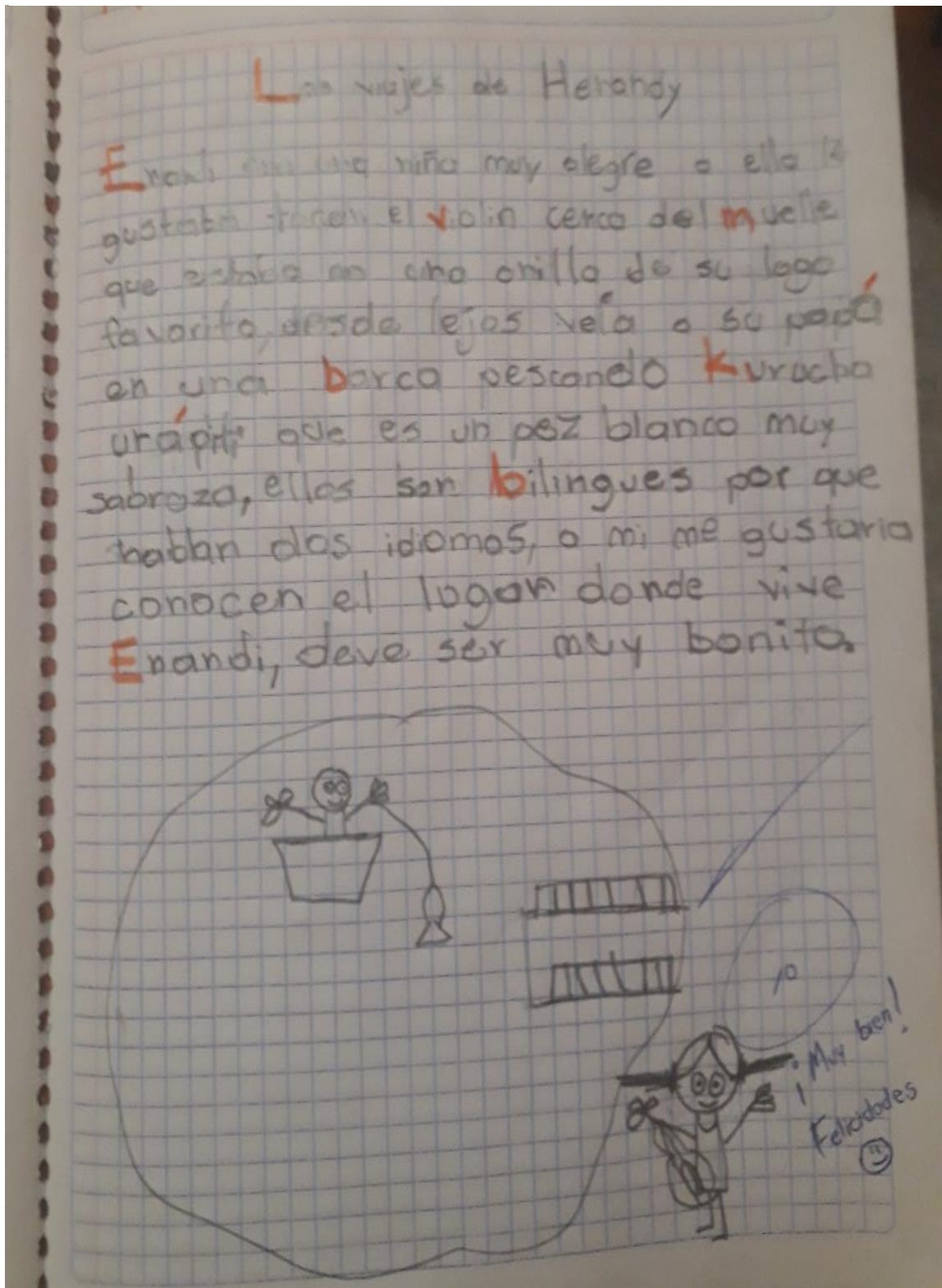


Implementación del equipo de sonido para la socialización de la experiencia con el oso viajero del día 20 de febrero de 2019.

Anexo 7



Primera aplicación de la estrategia “Conociendo nuevas palabras”, en la que se realizó un escrito a partir de las nuevas palabras, complementándose con un dibujo representando icónicamente el nuevo vocabulario aprendido.



Texto escrito a partir de varias aplicaciones de la estrategia “Conociendo nuevas palabras”, en la que se aprecia una redacción más presentable en cuanto a la ilación de las ideas, resaltando las palabras aprendidas.

Anexo 9

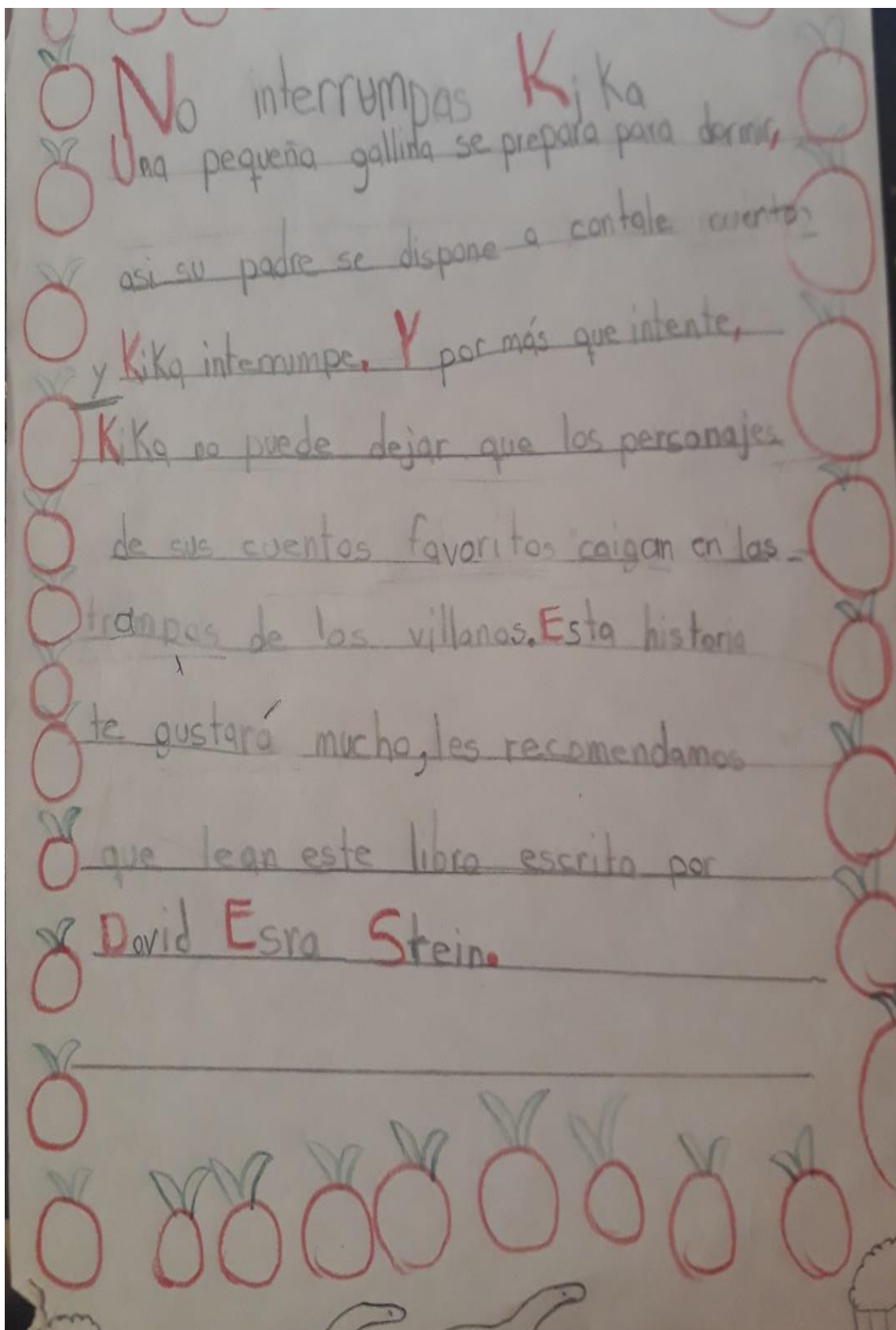


Empleo del Kamishibai, con fecha del 11 de febrero de 2019.

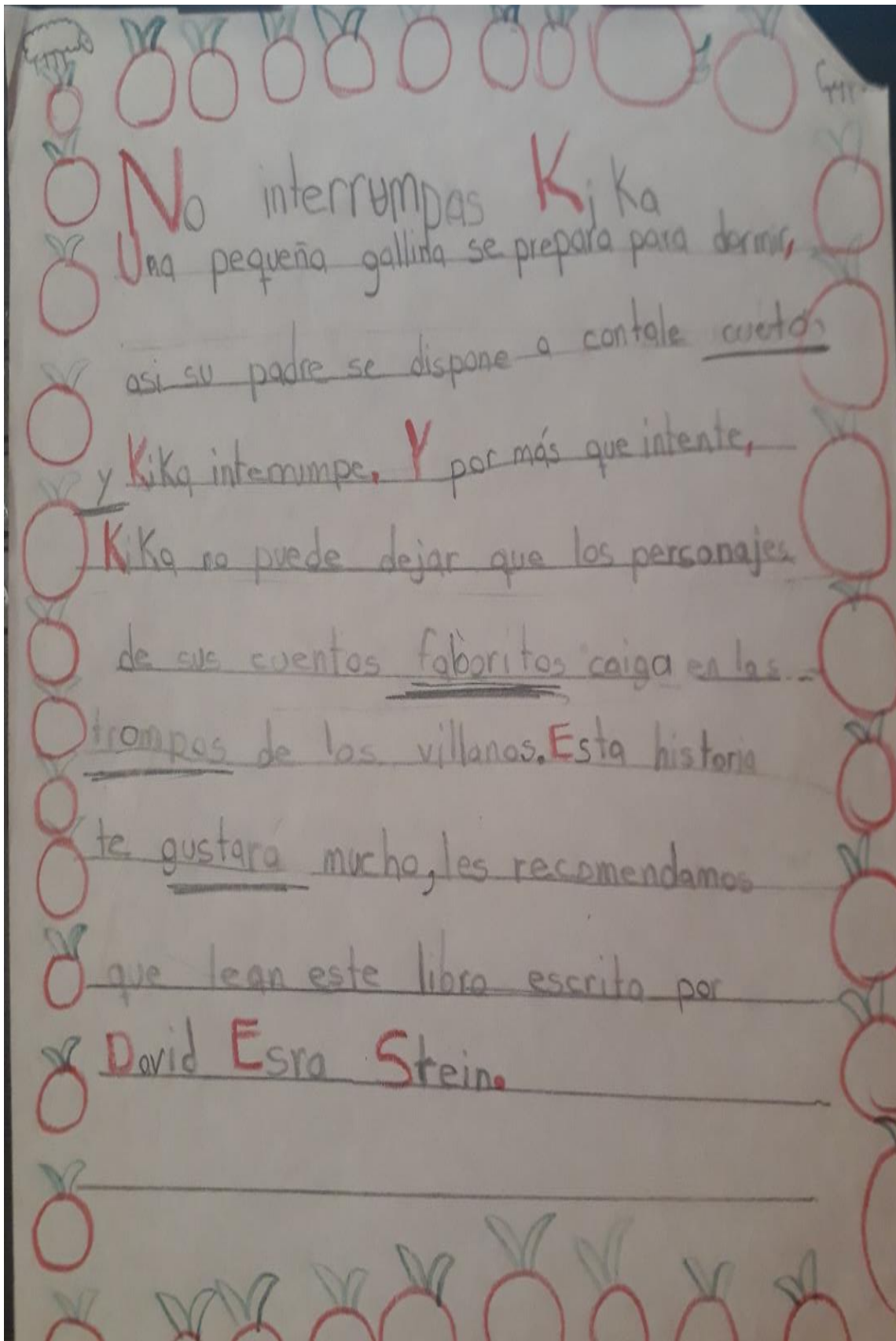
Anexo 10

Título	Autor	Lector	Fecha de lectura	Libros leídos
			/ /	
			/ /	
			/ /	
			/ /	
			/ /	
			/ /	
			/ /	

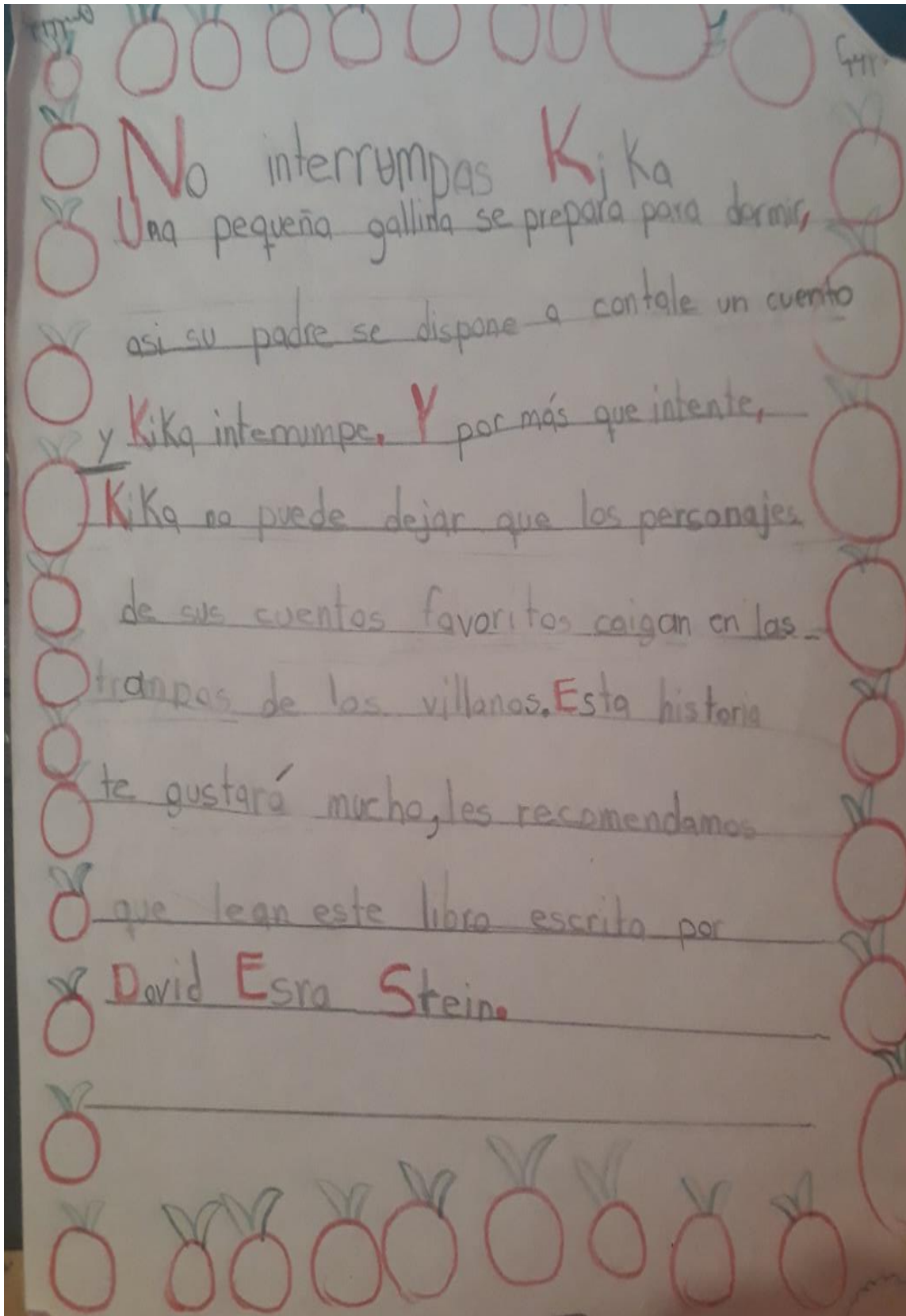
Cuadro de registro de libros interesantes para apoyar a la escritura de una recomendación.



Recomendación del libro "¡No interrumpas Kika!", con ideas de los estudiantes y redactado en el pintarrón con apoyo de la docente.



Recomendación del libro "¡No interrumpas Kika!", desarrollando la fase de revisión en donde el estudiante corrige su escrito revisando el contenido, la ortografía y puntuación.



Recomendación del libro “!No interrumpas Kika!”, desarrollando la fase “Organización de los hechos”.

Anexo 14



Socialización de la recomendación “!No interrumpas Kika!”, a estudiantes de primer grado.

¿QUÉ PASÓ
PRIMERO?

¿QUÉ PASÓ
DESPUÉS?


¿CUÁL FUE EL
FINAL?

Había una vez una tortuga que se fue a dormir un rato. luego se fue a comer y se encontró a un campo de flores con la bía y lechuga y esa tarde decidió que todos los días se iba a ir a comer bati.

¿QUÉ PASÓ
DESPUÉS?

¿CUÁL FUE
EL FINAL?

Hoja de trabajo para la escritura de su cuento, a partir de las preguntas que decidieron implementar los estudiantes para guiar su escrito.

Código de marcas	
	Va con mayúsculas.
	Deja un espacio.
	Faltan letras en la palabra.
	Letra equivocada.
	Pon una coma.

Una tortuga especial

¿Qué pasó primero?

Había una vez una tortuga que no le gustaban los mariscos le gustaba la gelatina un día el delfín celebró una fiesta con gelatina y la tortuga fue y se comió toda la gelatina al día siguiente la ballena celebró otra fiesta con gelatina y la tortuga fue y se comió toda la gelatina.

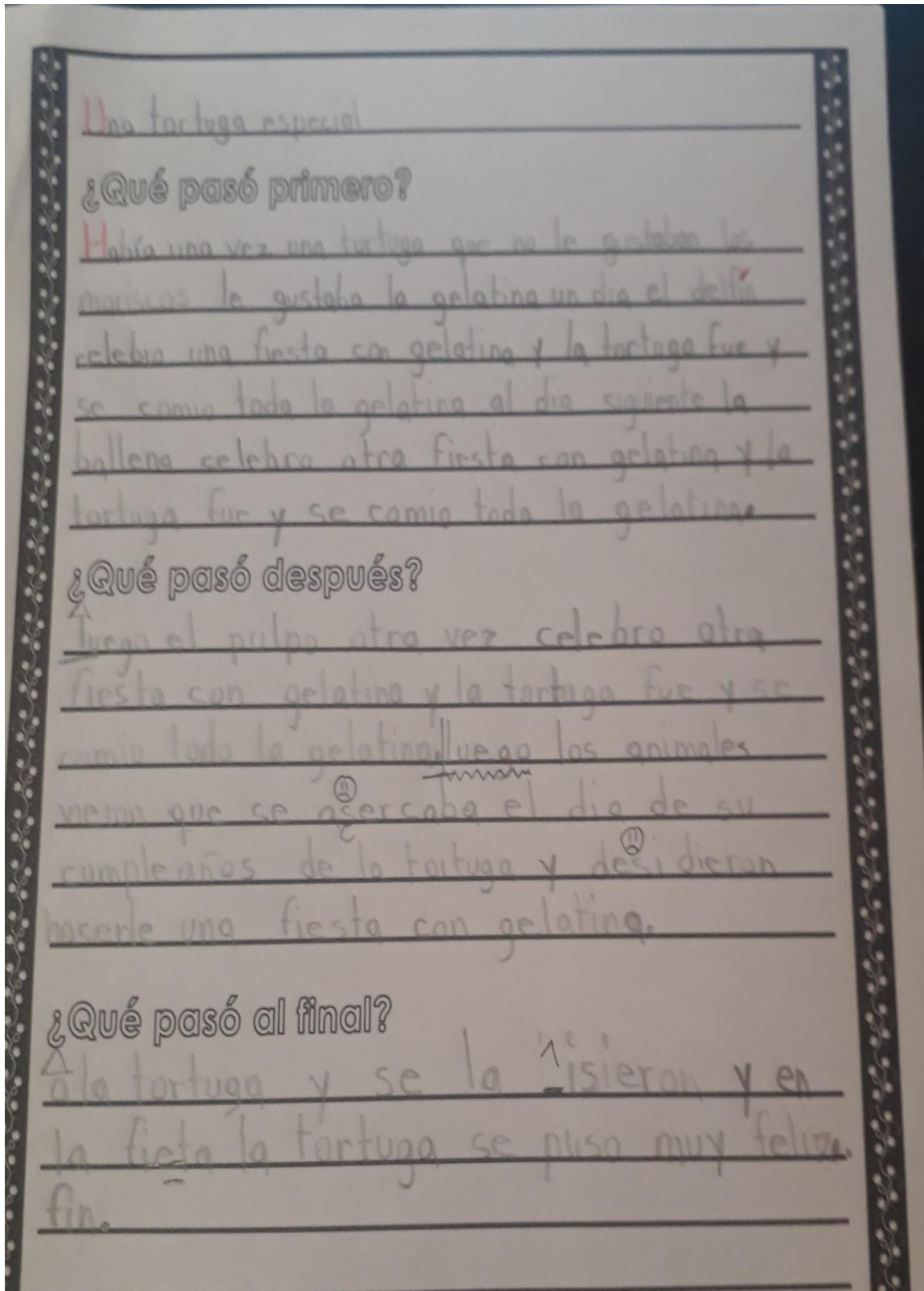
¿Qué pasó después?

Luego el pulpo otra vez celebró otra fiesta con gelatina y la tortuga fue y se comió toda la gelatina. Luego los animales vieron que se acercaba el día de su cumpleaños de la tortuga y decidieron hacerle una fiesta con gelatina.

¿Qué pasó al final?

Ala tortuga y se la hicieron y en la fiesta la tortuga se puso muy feliz.
fin

Escritura de su cuento, a partir de la implementación de una hoja de trabajo que se amplió para que el estudiante redactara todas sus ideas.



Escritura de su cuento, empleando la fase de revisión efectuada por la docente usando el código de marcas de Martínez Córdova, Villagómez Parra, Ramírez Serrano & Alderete Luévano (2008).

Una tortuga especial

¿Qué pasó primero?

Había una vez una tortuga que no le gustaban los mariscos le gustaba la gelatina un día el delfín celebró una fiesta con gelatina y la tortuga fue y se comió toda la gelatina al día siguiente la ballena celebró otra fiesta con gelatina y la tortuga fue y se comió toda la gelatina.

¿Qué pasó después?

Luego el pulpo otra vez celebró otra fiesta con gelatina y la tortuga fue y se comió toda la gelatina, después los animales vieron que se acercaba el día del cumpleaños de la tortuga y decidieron hacerle una fiesta con gelatina.

¿Qué pasó al final?

A la tortuga le gustó que le hicieran una fiesta por que estaba con sus amigas y estaba muy feliz, fin.

Escritura de su cuento en la fase "Organización de los hechos".

Anexo 21

N.P	ALUMNO(A)							PTS	NIVEL
		I	II	III	IV	V	VI		
1	AGUERO SANTOS JENNIFER VANESSA	2	1	2	1	1	1	8	REQUIERE APOYO
2	AGUILAR MUNGUIA LUS YARET	3	3	3	2	3	3	17	NIVEL ESPERADO
3	ARCHUNDIA ALANIS ANGEL JESUS	3	3	3	3	2	2	16	NIVEL ESPERADO
4	ARENAZA CHAIRES ANAYELI	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO
5	CORONA CHAIRES YAEL	3	3	3	2	2	2	15	NIVEL ESPERADO
6	CORONA GONZALEZ ARACELI	2	2	2	2	2	2	12	EN DESARROLLO
7	EDUARTE GARCIA JOVANNY	2	1	2	1	1	1	8	REQUIERE APOYO
8	EDUARTE MARTINEZ EMILIANO	3	3	3	3	2	3	17	NIVEL ESPERADO
9	EDUARTE PIÑA PEDRO JESUS	2	2	2	2	2	2	12	EN DESARROLLO
10	EDUARTE SANTOS BRAYAN	2	1	1	1	1	1	7	REQUIERE APOYO
11	EDUARTE SEGUNDO YOCELIN	3	3	3	3	3	2	17	NIVEL ESPERADO
12	FLORES CAYO LIZBETH	3	3	3	3	3	2	17	NIVEL ESPERADO
13	GARCIA CONTRERAS ABIGAIL	3	2	3	3	2	2	15	NIVEL ESPERADO
14	GARCIA TEODORO JUAN SANTIAGO	2	1	1	1	1	1	7	REQUIERE APOYO
15	HUITRON ALCANTARA ALICIA	2	1	1	1	1	1	7	REQUIERE APOYO
16	LEYVA SOLIS FABIAN	1	1	2	1	1	2	8	REQUIERE APOYO
17	LIRA GARDUÑO FRANCISCO	2	2	1	1	1	1	8	REQUIERE APOYO
18	LORENZO LAZARO LUIS FERNANDO	3	3	3	2	2	2	15	NIVEL ESPERADO
19	MARTINEZ DANIELA	2	1	1	1	1	1	7	REQUIERE APOYO
20	MARTINEZ SELESTINO LUIS ENRIQUE	3	3	3	2	2	2	15	NIVEL ESPERADO
21	MATEO SEGUNDO DULCE SUSANA	2	2	2	1	1	1	9	REQUIERE APOYO
22	MUNGUIA CORONA KEVIN	3	2	2	2	2	2	13	EN DESARROLLO
23	PIÑA RUBIO ARELY	3	2	2	2	3	2	14	EN DESARROLLO
24	RAMIREZ MATEO MARY CRUZ	3	3	3	2	3	2	14	EN DESARROLLO
25	RAMIREZ VALDEZ LIZBETH	3	2	2	2	3	2	14	EN DESARROLLO
26	RUBIO PASCUAL JOSE LEOVARDO	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO
27	RUBIO SOLIS ENRIQUE	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO
28	SANCHEZ VALDES JOSUE	2	1	1	1	1	1	7	REQUIERE APOYO
29	SANTOS MUNGUIA REBECA	2	1	1	1	1	1	7	REQUIERE APOYO
30	SANTOS TORRES CITLALLI	2	2	2	2	2	2	12	EN DESARROLLO
31	URBINA CHAIRES IVAN	2	2	3	2	2	2	13	EN DESARROLLO
32	URBINA PASCUAL YENIFER	3	3	3	3	2	3	17	NIVEL ESPERADO
33	VALDES IBARRA MONTSERRATT	2	2	2	2	2	2	12	EN DESARROLLO
34	HUITRON FLORES ERICK ELIAS	3	3	3	2	2	2	15	NIVEL ESPERADO

Cuadro correspondiente a los resultados de la evaluación diagnóstica de producción de textos del segundo grado grupo "C".

N.P	ALUMNO(A)	CL1	CL2					VI	PTS	NIVEL
		I	II	III	IV	V				
1	AGUERO SANTOS JENNIFER VANESSA	1	1	2	2	2	2	10	REQUIERE APOYO	
2	AGUILAR MUNGUIA LUS YARET	2	2	2	3	3	2	14	EN DESARROLLO	
3	ARCHUNDIA ALANIS ANGEL JESUS	3	2	2	3	3	2	15	NIVEL ESPERADO	
4	ARENAZA CHAIRES ANAYELI	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO	
5	CORONA CHAIRES YAEL	2	2	2	3	3	2	14	EN DESARROLLO	
6	CORONA GONZALEZ ARACELI	2	2	2	3	3	2	14	EN DESARROLLO	
7	EDUARTE GARCIA JOVANNY	1	1	1	1	1	2	7	REQUIERE APOYO	
8	EDUARTE MARTINEZ EMILIANO	3	3	2	3	3	2	16	NIVEL ESPERADO	
9	EDUARTE PIÑA PEDRO JESUS	1	1	1	2	2	2	9	REQUIERE APOYO	
10	EDUARTE SANTOS BRAYAN	2	2	2	2	2	2	12	EN DESARROLLO	
11	EDUARTE SEGUNDO YOCELIN	2	2	3	3	3	3	16	NIVEL ESPERADO	
12	FLORES CAYO LIZBETH	3	3	3	3	3	3	18	NIVEL ESPERADO	
13	GARCIA CONTRERAS ABIGAIL	3	3	2	3	3	3	17	NIVEL ESPERADO	
14	GARCIA TEODORO JUAN SANTIAGO	1	1	1	1	2	1	7	REQUIERE APOYO	
15	HUITRON ALCANTARA ALICIA	1	1	1	2	2	2	9	REQUIERE APOYO	
16	LEYVA SOLIS FABIAN	1	1	1	1	1	1	7	REQUIERE APOYO	
17	LIRA GARDUÑO FRANCISCO	1	1	1	1	2	2	8	REQUIERE APOYO	
18	LORENZO LAZARO LUIS FERNANDO	3	3	2	3	3	3	17	NIVEL ESPERADO	
19	MARTINEZ DANIELA	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO	
20	MARTINEZ SELESTINO LUIS ENRIQUE	2	2	2	3	3	2	14	REQUIERE APOYO	
21	MATEO SEGUNDO DULCE SUSANA	1	1	1	1	1	2	7	REQUIERE APOYO	
22	MUNGUIA CORONA KEVIN	2	2	1	2	2	2	11	EN DESARROLLO	
23	PIÑA RUBIO ARELY	2	2	2	2	3	2	13	EN DESARROLLO	
24	RAMIREZ MATEO MARY CRUZ	2	1	1	2	2	2	10	EN DESARROLLO	
25	RAMIREZ VALDEZ LIZBETH	2	1	2	2	2	1	10	EN DESARROLLO	
26	RUBIO PASCUAL JOSE LEOVARDO	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO	
27	RUBIO SOLIS ENRIQUE	1	1	1	1	1	2	7	REQUIERE APOYO	
28	SANCHEZ VALDES JOSUE	1	1	1	1	1	2	7	REQUIERE APOYO	
29	SANTOS MUNGUIA REBECA	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO	
30	SANTOS TORRES CITLALLI	2	1	1	2	2	2	10	EN DESARROLLO	
31	URBINA CHAIRES IVAN	2	2	2	3	2	2	13	EN DESARROLLO	
32	URBINA PASCUAL YENIFER	3	3	3	3	3	2	17	NIVEL ESPERADO	
33	VALDES IBARRA MONTSERRATT	2	2	2	2	2	2	12	EN DESARROLLO	
34	HUITRON FLORES ERICK ELIAS	3	2	2	3	3	2	15	NIVEL ESPERADO	

Cuadro correspondiente a los resultados de la evaluación diagnóstica de la lectura del segundo grado grupo "C".

Anexo 22

Escuela: "Pedro Fray de Gante" grado: 2º grupo: "C" semana: 1 y 2

DOCENTE EN FORMACIÓN: Elizabeth Romero García ciclo escolar: 2018-2019.

Asignatura: español

SEGUNDO TRIMESTRE

Indicadores: I: logrado (10)

ep: en proceso (8)

no: no se observó (5)

Nombre del alumno.	Criterios de evaluación												CALIFICACIÓN
	Reflexiona sobre la segmentación entre palabras y su significado.			Selecciona textos para recomendar a los alumnos de primer grado.			Identifica las características textuales de la recomendación.			Escucha la lectura de un texto y comparten su interpretación.			
	I	Ep	NO	I	ep	NO	I	ep	NO	I	ep	NO	
1. AGUERO SANTOS JENNIFER VANESSA	10				8			8			8		8.5
2. AGUILAR MUNGUIA LUS YARET	10				8		10				8		9
3. ARCHUNDIA ALANIS ANGEL JESUS	10			10				8		10			9.5
4. ARENAZA CHAIRES ANAYELI			5			5		8			8		6.5
5. CORONA CHAIRES Yael	10			10				8		10			9.5
6. CORONA GONZALEZ ARACELI		8			8			8			8		8
7. EDUARTE GARCIA JOVANNY			5		8			8				5	6.5
8. EDUARTE MARTINEZ EMILIANO	10			10			10			10			10
9. EDUARTE PIÑA PEDRO JESUS			5		8			8				5	6.5
10. EDUARTE SANTOS BRAYAN		8			8			8			8		8
11. EDUARTE SEGUNDO YOCELIN	10			10			10			10			10
12. FLORES CAYO LIZBETH	10			10			10			10			10
13. GARCIA CONTRERAS ABIGAIL		8			8			8			8		8
14. GARCÍA SEGUNDO JOSE JULIAN		8			8			8			8		8
15. GARCIA TEODORO JUAN SANTIAGO			5		8			8				5	6.5
16. HUITRON ALCANTARA ALICIA		8			8			8			8		8
17. GARDUÑO MARTINEZ ANGEL DAVID		8			8			8			8		8
18. HUITRON FLORES ERICK ELIAS	10			10			10			10			10
19. LEYVA SOLIS FABIAN		8			5			8				5	6.5
20. LIRA GARDUÑO FRANCISCO		8			8			8			8		8
21. LORENZO LAZARO LUIS FERNANDO		8			8			8			8		8
22. MARTINEZ DANIELA			8			5		8				5	6.5
23. MARTINEZ SELESTINO LUIS ENRIQUE	10			10			10			10			10
24. MUNGUIA CORONA KEVIN		8			8			8			8		8
25. PIÑA RUBIO ARELY	10			10			10			10			10
26. RAMIREZ MATEO MARY CRUZ		8			8			8			8		8
27. RAMIREZ VALDEZ LIZBETH	10			10			10			10			10
28. RUBIO SOLIS ENRIQUE			5		8			8				5	6.5
29. SANCHEZ VALDES JOSUE		8			8			8			8		8
30. SANTOS MUNGUIA REBECA		8			8			8			8		8
31. SANTOS TORRES CITLALLI	10				8			8		10			9
32. URBINA CHAIRES IVAN		8			8			8		10			8.5
33. VALDES IBARRA MONTSERRATT	10				8			8		10			9

Escala valorativa para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en cuanto a los temas de las diferentes asignaturas retomando los criterios de acuerdo a los aprendizajes esperados.

Anexo 23

Nombre del estudiante: Juan Santiago García Teodoro.

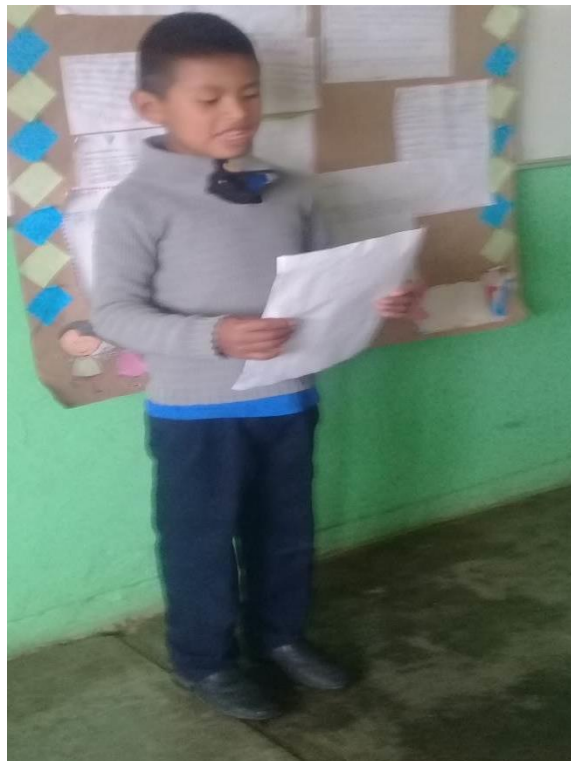
I	La lectura es fluida.	3	La lectura es medianamente fluida.	2	No hay fluidez.	1
II	Precisión en la lectura.	3	Precisión moderada en la lectura.	2	Falta de precisión en la lectura	1
III	Atención en todas las palabras complejas.	3	Atención en algunas palabras complejas que corrige.	2	Sin atención a palabras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

Nivel esperado

En desarrollo

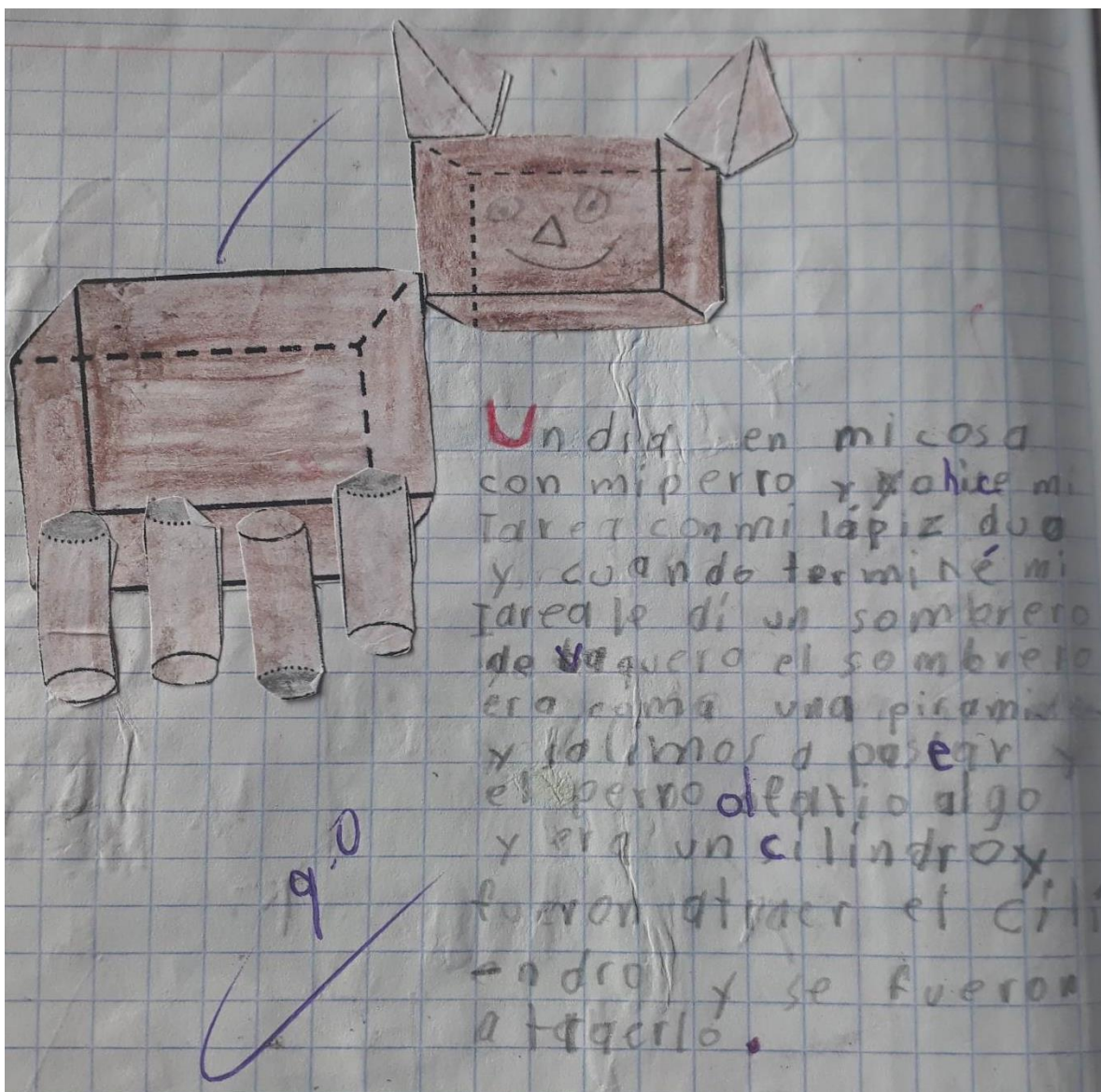
Requiere apoyo

Escala estimativa para evaluar la lectura que los estudiantes realizaron al leer una producción escrita a partir de la estrategia "Conociendo nuevas palabras".



Anexo 24

Nombre de la estudiante: Daniela Martínez Martínez.



GRADIENTES	VALOR
Letra (forma, tamaño, legibilidad, limpieza)	2
Coherencia (concordancia)	2
Ortografía	1
Limpieza	2
Secuenciación (tiempo, lugar, espacio)	2

Escala para evaluar la escritura de textos libres, en la estrategia "Conociendo nuevas palabras".

Anexo 25

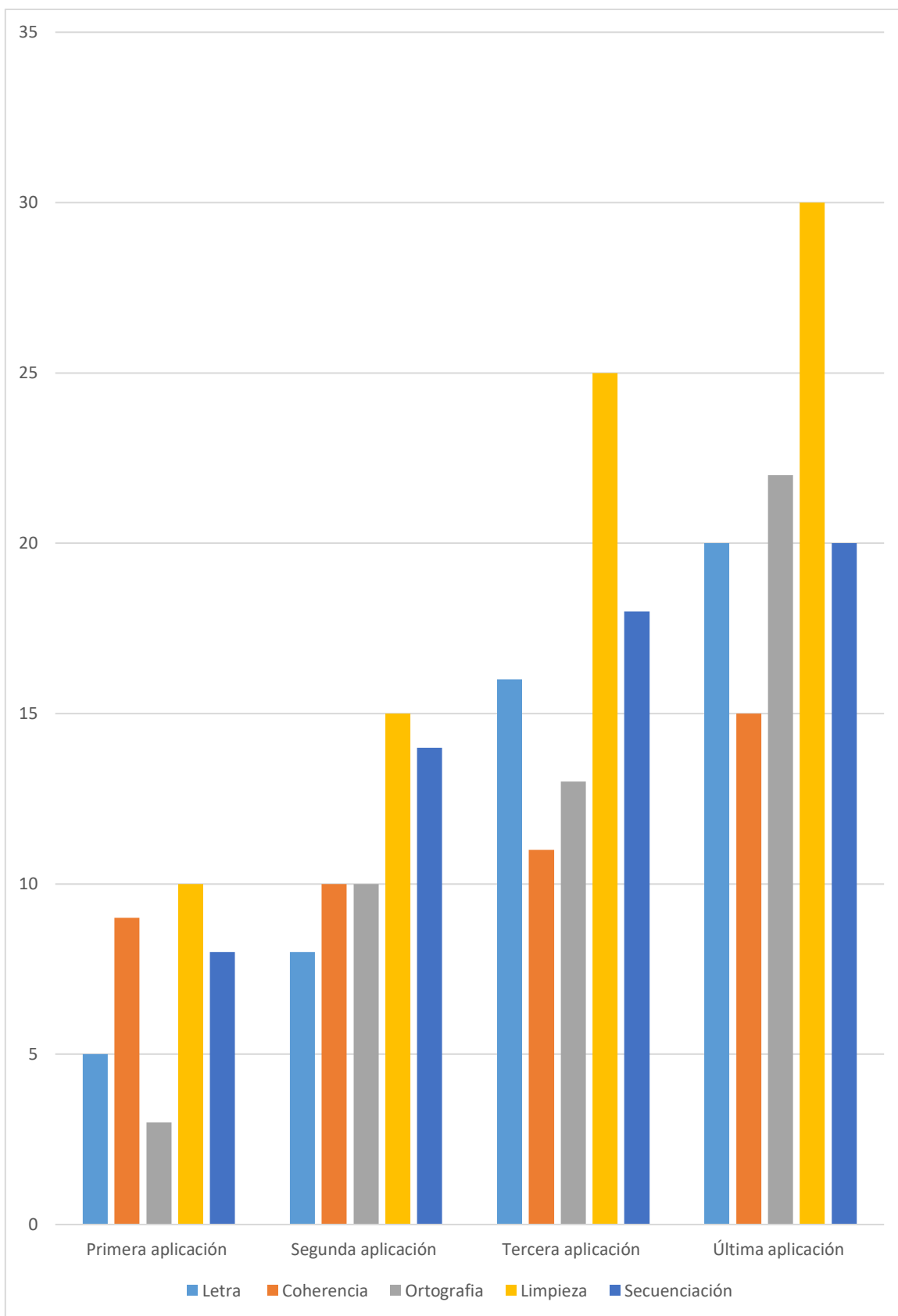


Gráfico de las gradientes para evaluar la escritura de textos libres reflejando los avances adquiridos.

Anexo 26

Nombre del estudiante: Emiliano Eduarte Martínez

I	Es legible.	3	Es medianamente legible.	2	No se puede leer.	1
II	Cumple con su propósito comunicativo.	3	Cumple parcialmente con su propósito comunicativo.	2	No cumple con su propósito comunicativo.	1
III	Relación adecuada entre palabras y entre oraciones.	3	No se relaciona correctamente algunas palabras u oraciones.	2	No relaciona palabras ni oraciones.	1
IV	Diversidad del vocabulario.	3	Uso limitado del vocabulario.	2	Vocabulario escaso o no pertinente.	1
V	Uso correcto de los signos de puntuación.	3	Uso de algunos signos de puntuación.	2	No utiliza los signos de puntuación.	1
VI	Uso adecuado de las reglas ortográficas.	3	Uso de algunas reglas ortográficas.	2	No respeta las reglas ortográficas.	1

Nivel esperado

En desarrollo

Requiere apoyo

Escala valorativa para evaluar la escritura de un juego tradicional que jugaban sus padres y que los estudiantes recuperan en una antología. El escrito se realizó a mano pero se les solicitó a los estudiantes que la pasaran a computadora.

"LAS CANICAS"

Material: Canicas de colores

Se trata de un juego de puntería y precisión en el cual deberemos tocar a la canica objetivo con nuestra bola que será lanzada con nuestro dedo pulgar. Por supuesto, no está permitido ayudarnos arrastrando la mano o acompañar el lanzamiento con un movimiento.

Existen varias modalidades para jugar a este juego. Entre todas las existentes algunas de las más interesantes son:

Bombardero

Círculo

Túnel



ESCUELA NORMAL DE SAN FELIPE DEL PROGRESO

LA COMISIÓN DE TITULACIÓN CON FUNDAMENTO EN LOS LINEAMIENTOS PARA ORGANIZAR EL PROCESO DE TITULACIÓN EXPIDE EL:

DICTAMEN No. 29

A la C. Elizabeth Romero García

QUIEN PRESENTÓ SU DOCUMENTO RECEPCIONAL CONCLUIDO Y FUE APROBADO CONFORME A LOS CRITERIOS ESTABLECIDOS POR LA COMISIÓN DE TITULACIÓN. POR LO CUAL, CONCEDORES DE SU RESPONSABILIDAD SE LE INVITA A CONTINUAR CON LOS TRÁMITES ESTABLECIDOS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, FORTALECIENDO ASÍ LOS PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN.

SAN FELIPE DEL PROGRESO, MÉX., A 09 DE JULIO DE 2019



Dr. Raúl Sánchez Ortega

Presidente de la Comisión de Titulación

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y FORTALECIMIENTO PROFESIONAL
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL
ESCUELA NORMAL DE SAN FELIPE DEL PROGRESO

AV. DE LOS MAESTROS No. 1, SAN FELIPE DEL PROGRESO, MEX. C.P. 50640

TEL. (01 712) 19 4-21-03 FAX. (01 712) 19 4-21-03

normalafe@yahoo.com.mx

158N10029K

ELABORÓ

AUTORIZÓ



ELIZABETH ROMERO GARCÍA



MTRA. ANA MARÍA LÓPEZ MELCHOR

REVISÓ

REVISÓ



MTRA. ALEJANDRA VELÁZQUEZ MOROY



DR. BRAULIO GONZÁLEZ ORTEGA

DICTAMINADOR DEL DOCUMENTO



DR. RAÚL SÁNCHEZ ORTEGA

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN