



ESCUELA NORMAL DE VALLE DE BRAVO



TESIS DE INVESTIGACIÓN

**FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE DE LA
LECTOESCRITURA EN LOS ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO, GRUPO
B DE LA ESCUELA PRIMARIA JOAQUÍN ARCADIO PAGAZA**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTA
JEFRY SUAREZ COLIN

ASESOR
DRA. LAURA RAMÍREZ JARAMILLO



"2022 Año del Quincentenario de Toluca, Capital del Estado de México"

ESCUELA NORMAL DE VALLE DE BRAVO

OFICIO No. 21013002000100L/00469/2021-2022

ASUNTO: Se autoriza trabajo de opción.

Valle de Bravo, México, 07 de julio de 2022

C. Suarez Colin Jefry

PRESENTE.

La Dirección de la Escuela Normal de Valle de Bravo, a través de la Comisión de Titulación, le comunica que ha sido autorizado el Trabajo para obtener el Título de Licenciatura en Educación Primaria, que presentó bajo la Línea Temática: **Tesis de investigación**, con el título: **"FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN LOS ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO, GRUPO B DE LA ESCUELA PRIMARIA JOAQUÍN ARCADIO PAGAZA"**.

Se anexan los requisitos indispensables para presentar su Examen Profesional.


Vo.Bo.

Dra. Laura Ramírez Jaramillo
ASESOR


AUTORIZO

Dr. José Esteban Mario Guadalupe Salazar
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE
TITULACIÓN

mcb*



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES
ESCUELA NORMAL DE VALLE DE BRAVO

ÍNDICE

1.	Dedicatorias	7
2.	Resumen.....	9
3.	Introducción	10
4.	Diagnóstico	13
5.	Capítulo I: Presentación de la Investigación.....	18
	Planteamiento Del Problema	18
	Objetivo General	19
	Objetivos Específicos De La Investigación.....	19
	Justificación De La Investigación	19
	Supuesto De La Investigación	23
6.	Capítulo II: Proceso Metodológico	25
	Alcance De La Investigación.....	25
	Diseño.....	26
	Método De Investigación	26
	Técnicas	27
	Población	28
	Muestra	29
	Instrumentos	29
	Recursos	29
	Humanos.	29
	Materiales.....	30
	Tecnológicos.....	30
	Financieros.....	30
7.	Capítulo III: Marco Teórico.....	32
	¿Qué Es Leer y Escribir?	32

Alfabetización.....	33
Dimensiones De La Alfabetización.....	34
Etapas De La Alfabetización	37
Etapa concreta.....	37
Etapa presilábica	37
Etapa silábica	38
Etapa alfabética.....	38
Métodos De Lectoescritura.....	38
Método Alfabético	38
Método Fonético	39
Método Silábico	39
Método Ecléctico	39
Método Global	39
Etapas del método global.....	40
Comprensión	40
Imitación.	41
Elaboración.	41
Producción.....	42
Teoría Cognitiva Psicogenética En El Proceso De Aprendizaje De La Lectoescritura.	43
Construcción De Lectores y Escritores Desde Lo Necesarios, Lo Posible Y Lo Real	44
Estrategias Para Promover La Alfabetización Emergente.....	45
Aprendizajes Clave Para La Educación Integral En La Lectoescritura.....	46
Las Prácticas Sociales Del Lenguaje En El Proceso De Lectoescritura.....	47
Enfoque Comunicativo y Competencia Lectora En El Currículo Nacional.....	48
Lectura y Escritura Desde El Enfoque Constructivista	49

La Lectoescritura En Educación A Distancia.....	51
El Proceso Didáctico De La Lectura y La Escritura En La Escuela Primaria.....	52
Modalidades De Trabajo	53
Secuencias Didácticas	53
Estructura De La Secuencia Didáctica.....	54
Propuesta De Una Secuencia Didáctica.....	55
Proyectos Didácticos	55
Ventajas	56
Características.....	56
8. Capítulo IV: Análisis e Interpretación De La Información	59
Dimensiones De La Alfabetización.....	61
Alfabetización Funcional.....	61
Alfabetización Cultural.	61
Alfabetización Crítica.	63
Etapas De Desempeño De La Lectoescritura	64
Concreta	64
Presilábica.....	65
Silábica.....	66
Alfabética.....	66
Compendio	67
Comprensión.....	68
Imitación.	70
Elaboración.	73
Producción.	75
Entrevista a Padres De Familia.....	79

Guion De Observación y Planeación Didáctica	80
Productos	81
Escrito.	81
Carteles.	82
Obra de teatro.....	83
9. Capítulo V: Conclusiones	86
Recomendaciones:	89
10. Referencias:.....	91
11. Anexos	94

Dedicatorias

A mis padres:

Gracias, por cada uno de los esfuerzos hechos para lograr una de las metas más grandes en mi vida, convertirme en Licenciada de Educación Primaria, por hacer todo lo posible en brindarme los recursos, los medios y el apoyo moral, su cariño y comprensión ante mi estado de ánimo, simplemente por estar presentes en mis momentos más difíciles y depositar su confianza en mí.

Gracias por hacerme fuerte y haberme guiado de la mejor manera con buenos valores y principios, pero sobre todo por inculcarme desde pequeña, que mi fortaleza es más grande que todo, y que soy capaz para alcanzar mis sueños, sin quedarme en el camino, gracias también por ser parte de mi vida y forjar en mí la valentía para salir de casa y emprender un vuelo encaminado en la búsqueda de una meta, que se ha convertido en una realidad.

Gracias por su amor y apoyo incondicional.

A mis hermanos:

Gracias por ver en mí un ejemplo a seguir, por estar conmigo en cualquier momento, dándome los ánimos necesarios para continuar adelante, por apoyarme y contribuir con su comprensión y hacerme más amenos los días.

A Dios:

Gracias, por brindarme la oportunidad de vida que me permite hoy cumplir este sueño, por ser una fuente de fe para continuar ante los momentos más oscuros en el proceso, por darme cada mañana las fuerzas para seguir el camino, por protegerme, darme salud y bendecirme en cada momento, haciendo posible que mi sueño de ser docente se convirtiera en realidad.

Al universo:

Gracias a la vida, al universo, por abrirme las puertas en cada momento de mi vida, por llenarme de energía positiva para apreciar el valor de mi esfuerzo, por darme los medios para atraer lo mejor en mi proceso de formación como docente.

Mi persona especial:

Gracias por permanecer a mi lado incondicionalmente, brindarme tu comprensión, apoyo y amor, pero sobre todo por creer en mí y no dejarme caer, impulsarme a seguir a pesar de los obstáculos presentados y motivarme a ser la mejor en todo lo que hago, por decirme y recordarme siempre mi capacidad, para convertirme hoy en la mejor docente.

Resumen

La adquisición del proceso de reforzamiento en la lectoescritura se desarrolla como el tema principal de la investigación, que implica, más que descifrar palabras líneas y párrafos que conforman un texto, pues los enfoques de la lengua oral y escrita, pretenden la formación de lectores y escritores hábiles, capaces de comprender el significado de lo que leen y escriben, motivo suficiente para el desarrollo de la investigación, con el objetivo de implementar estrategias para el reforzamiento de la lectoescritura en alumnos de 2°.

Por lo tanto, el proceso se basó en el diseño de estilo cualitativo, mediante la investigación – acción, que refirió al uso del estudio de casos múltiple incrustado en la aplicación del método global de la lectoescritura para la disminución de la problemática, apoyado de técnicas e instrumentos de aplicación y evaluación como: el diseño de un compendio de actividades, actividades de la planeación por proyectos y secuencia didáctica, entrevista y rúbricas, que fueron dirigidos a una población de 33 alumnos, específicamente 12 de ellos, quienes conformaron la muestra del análisis.

A través de la aplicación de los instrumentos y técnicas, los resultados reflejaron el progreso de los estudiantes en el trabajo autónomo, comprensión y producción de textos cortos, lectura en voz alta y socialización, escritura legible y con sentido e incluso la capacidad de los estudiantes para asociar la lectoescritura con las prácticas sociales del lenguaje, desde la atención al plan de estudios Aprendizaje Clave 2017.

Palabras clave: lectoescritura – método global – estrategias – prácticas sociales del lenguaje – alfabetización.

Introducción

El proceso de alfabetización es base para que los estudiantes construyan aprendizajes a lo largo de su vida, durante la alfabetización inicial se atienden dos prácticas indispensables e inseparables para la adquisición del resto de conocimientos en los alumnos que son, la lectura y la escritura, sin embargo, con el surgimiento del fenómeno sanitario por la COVID 19 y debido a las condiciones físicas, geográficas y económicas se fragmentó el proceso alfabetizador, generando rezago del aprendizaje en ambas disciplinas de la lengua oral y escrita en los estudiantes que durante el ciclo escolar 2021-2022 iniciaron a cursar el 2° grupo B, de la Escuela Primaria Joaquín Arcadio Pagaza.

Debido a que no alcanzaron la alfabetización inicial en los niveles de logro adecuado en el primer grado, surgió la necesidad de atender un proceso individualizado, con el propósito de lograr la lectoescritura, para ello, se implementó durante las prácticas profesionales del séptimo y octavo semestre como docente en formación de la Licenciatura en Educación Primaria, un compendio de actividades de lectoescritura articulado en el método global de análisis estructural con fundamento teórico sustentado en especialistas de lenguaje como María Solé (1993), Mirta Castedo (2019), Delia Lerner (2001 – 2002), Emilia Ferreiro (1986 -2000) , Daniel Cassany (1990 – 2011) y Dewey citado por Rosano (2011).

Para la valoración de lo realizado y de la propia práctica profesional, se desarrolló un proceso de investigación con enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso, articulando el método de la investigación – acción en el proceso para reconstruir y mejorar los procesos de lectoescritura, con el objetivo principal de implementar estrategias didácticas que fortalecieran el aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos de segundo grado y con ello desarrollar la competencia profesional de aplicar el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.

El tema como eje principal de la tesis fue el reforzamiento de la lectoescritura, que denotó como problemática central identificada y consideró el análisis de las dimensiones de la alfabetización, etapas y niveles de lectoescritura mediante el diseño de un compendio de actividades, que se atendió de manera transversal desde la planeación por proyectos y secuencia didáctica, como modalidades de trabajo propias del plan y programas de estudios vigente Aprendizajes Clave 2017.

La tesis está estructurada en cuatro capítulos, en cada uno se desarrolla el proceso metodológico que implica la investigación - acción, que en concreto implicó tres fases esenciales, en primer lugar, la tarea de observar para construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar para analizar e interpretar la información y actuar, con la finalidad de resolver problemas para mejorar la alfabetización (Stringer, 1999 como se cita en Hernández, 2010, p. 511).

El Capítulo I titulado: “Presentación de la investigación”, describe la identificación de la problemática expuesta en el árbol de problemas, mismo que permitió detonar la pregunta de investigación, planteó fortalecer el aprendizaje de la lectoescritura y desglosar los objetivos específicos y justificar también la importancia de atender el problema.

El Capítulo II, “Proceso metodológico”, expone el enfoque de la investigación siendo de tipo cualitativo, con diseño de estudio de caso, y alcance “longitudinal”, describe el proceso metodológico en espiral de la investigación - acción, implicado para la obtención de información, con técnicas seleccionadas como entrevistas, rúbricas, y actividades desarrolladas en las clases e incluidas en las planeaciones, dando a conocer la valoración de estas mediante el diseño de instrumentos como rúbricas destacando los niveles de desempeño logrados en los estudiantes, mismas que tienen fundamento en el sustento teórico planteado.

El Capítulo III, “Marco teórico” hace explícita las teorías que dieron argumento y explicación a la propuesta de intervención, desde el diseño de actividades y aplicación del método global de lectoescritura, atendiendo las dimensiones de la alfabetización (funcional, crítica y cultural), las etapas de desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura (concreta, pre - silábica, silábica y alfabética) así como la aplicación de actividades con enfoque global y desarrollo de la producción escrita.

Posteriormente en el Capítulo IV “Análisis de resultados” se dan a conocer los resultados de la investigación, resaltando en el diseño de instrumentos la importancia de las categorías teóricas, para contrastarlas en cada una de las unidades de análisis como las dimensiones de la alfabetización, información obtenida en el periodo comprendido del 2 de agosto del 2021 al 10 de junio del 2022.

Finalmente, respecto al Capítulo V “Conclusiones y recomendaciones”, se argumentan los puntos finales, generalidades de la investigación, se expresan las sugerencias con la posibilidad de implementar nuevamente el proceso en casos específicos, relacionados a la problemática planteada como elemento indispensable para mejorar la lectoescritura.

Diagnóstico

La formación docente en las escuelas normales se atiende con base en el desarrollo de trayectos formativos, mismos que se vinculan unos con otros para favorecer el logro de competencias profesionales, uno de ellos, el de prácticas profesionales mismas que se consolidaron de manera gradual.

Las prácticas profesionales tienen la finalidad de contribuir en el perfil de egreso del futuro docente y permiten generar experiencias y realidades concretas, consolidar las competencias profesionales, enfrentándolos a situaciones reales de la práctica de su profesión; desarrollar habilidades para la solución de problemas; y reafirmar su compromiso social y ético. Así como, ser fuente de información pertinente para la adecuación y actualización de los planes y programas de estudio, y fortalecer la vinculación con el entorno social y productivo (Reglamento Interno para las Prácticas Profesionales, 2011 como se cita en Jiménez, et. al p. 431, 2014).

En el presente ciclo escolar 2021 - 2022 por concluir, se desarrollaron las prácticas profesionales en el grupo de 2° B conformado por 15 hombres y 18 mujeres, con una población de 33 alumnos, cuyas edades oscilaron entre los 7 y 8 años, datos impulsados para la identificación de problemáticas en la construcción del diagnóstico desde la idea de Luchetti (1998) que permitió identificar el estado o situación real en que se encuentran los estudiantes respecto a la lectoescritura (p. 17).

En el diagnóstico se identificó que es un grupo heterogéneo, en que se destacan 4 de ellos con barreras de aprendizaje canalizados a USAER, para fortalecer aspectos de lenguaje, comprensión, socialización, y razonamiento matemático.

Con base al desarrollo cognitivo en la teoría piagetiana, los estudiantes tienen un desarrollo cognitivo de acuerdo a la etapa pre - operacional, su desarrollo cognitivo se caracterizó por iniciar el lenguaje a los 2 años y terminar hasta los 7 años, en lo observado se identificó que los niños aún no entendían una lógica concreta (implica la manipulación del aprendizaje) y presentaban dificultades para realizar abstracciones mentales de la información, sin embargo, un factor fundamental en esta etapa fue el juego, para mantener la motivación en el proceso de enseñanza - aprendizaje y combatir las barreras del aprendizaje mencionadas.

Se destacó que durante el primer grado las condiciones físico - ambientales y de salud debido al confinamiento sanitario por la Covid - 19, y con base a los normativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se implementó en lo áulico, la educación a distancia fragmentada, debido a diversas limitantes para su atención, como la falta de conectividad y ausencia de herramientas digitales, de acompañamiento de los padres de familia, y de la interacción social entre alumno-alumno, que provocó rezago en el logro de aprendizajes referidos a la lectoescritura, que manifestaron al encontrarse en segundo grado.

La educación a distancia desde el programa “Aprende en Casa” no tuvo logros significativos, debido a la poca habilidad de los docentes en el manejo de las tecnologías, aplicaciones y plataformas digitales, como medios para promover el logro de aprendizaje significativos, considerando que fueron elementos relevantes, sin embargo, el poco manejo de estos elementos generó también la poca interacción con los estudiantes y limitó su acompañamiento en el proceso de la lectoescritura y no desarrollaron a tiempo aspectos como la ubicación espacial, desarrollo de la motricidad fina, presentaron confusión de letras, intercambio de unas letras por otras (b y d) y el trazo incorrecto. En general, los estudiantes vivieron el confinamiento por la pandemia desde el tercer grado de preescolar hasta llegar al segundo grado de primaria, manifestaron problemas de motricidad fina, como elemento primordial para propiciar la lectoescritura.

Se habló de un aspecto fundamental en los problemas identificados, ya que la importancia de la estimulación de la motricidad fina en los niños en sus primeros años de educación es necesaria, ya que los músculos que intervienen en el desarrollo de las actividades motrices, son los cambios, los movimientos finos, que exigen exactitud. (Palacios, 1979, p. 15).

El método de enseñanza que se impulsó desde el inicio de la pandemia, fue el instruccional a través de la plataforma Google Meet, se basó en organizar y orientar el aprendizaje desde lo prescripto, un diseño de actividades basadas en instrucciones, para que los alumnos respondieran a actividades impresas, o cuadernillos de actividades atendiendo un trabajo asincrónico, siguiendo las indicaciones de la docente titular debido a la necesidad que se tenía de evitar romper el proceso de aprendizaje de los estudiantes, involucrando a los padres de familia para que tuvieran comprensión clara y breve sobre el proceso a desarrollar.

El proceso de alfabetización se desarrolló con seguimiento de actividades iniciales en cada uno de los días de la semana y la lectura de rapidez en un minuto con estándares

establecidos de palabras, como principales actividades recurrentes, a partir del uso de sílabas simples, sílabas inversas, sílabas combinadas (CCV) y sílabas trabadas, para posteriormente pasar a la construcción o identificación de las sílabas en palabras, formulación de enunciados, etc.

En este proceso, Dávalos (2019) menciona que ante problemáticas como las referidas, es necesario implementar “situaciones de lectura y escritura de textos que favorezcan el avance de los niños en la comprensión del funcionamiento del sistema de alfabetización, es importante que el docente plantee problemas que desafíen sus conocimientos y posibilidades actuales, como medio para que construyan nuevos saberes con los que lleguen a soluciones satisfactorias, guiándolos a identificar pistas provenientes del contexto en que se presenta lo escrito (ilustraciones, datos editoriales, características gráficas de la página, informaciones del portador, lo que dice una parte de lo escrito, etcétera), a través de situaciones reales, lo que en planes y programas de estudio se conoce como “prácticas sociales del lenguaje” (Dávalos, 2019, pp. 12-20).

Finalmente, respecto a la modalidad de trabajo para el aprendizaje, se desarrolló el trabajo proyectos y secuencia didáctica, impulsando el modelo híbrido de enseñanza, es decir haciendo referencia al trabajo presencial y virtual, mismo que estuvo en constante ajuste.

Graham (2006) como se cita en Osorio (2010) describe el aprendizaje híbrido como la convergencia de dos ambientes de aprendizaje arquetípicos. Por un lado, están los tradicionales ambientes de aprendizaje cara a cara que han sido usados durante siglos, por otro, se tienen los ambientes de aprendizaje distribuidos que han empezado a crecer y a expandirse de manera exponencial a la par que la expansión de las posibilidades tecnológicas de comunicación e interacción distribuida. (p. 4).

Con base en el proceso de cambios que se dieron en la modalidad de trabajo implementada al volver a clases presenciales, se implementó la modalidad híbrida, como decisión por parte de la dirección en conjunto con los docentes para impulsar el proceso educativo, dividiendo el grupo en subgrupos, alternando la asistencia de los alumnos en los diferentes días de la semana de lunes a jueves, y viernes para atender a los alumnos con mayor retraso.

Específicamente en el grupo de 2° B, la organización mencionada estuvo en constante cambio, ya que la docente titular modificó en varios momentos la asistencia de los alumnos en

los días respectivos de la semana, donde asistieron de 10 a 15 alumnos por día, con actividades que aun atendían la planificación por secuencia didáctica, con temas de repaso, enfocadas en las asignaturas de español y matemáticas.

Dichas actividades mantuvieron aun un enfoque instruccional, debido a que los estudiantes en ese momento, al estar por primera vez en la escuela, desconocían la forma de trabajo, al grado de tener que acudir de manera individual a su lugar para mostrarles el espacio en el que debían escribir aun cuando en el pizarrón se encontraban marcados los renglones y también en sus cuadernos, ya que sus papás los habían marcado con anticipación al recibir la indicación de la docente titular.

Es importante mencionar que, durante casi 2 meses, los alumnos presentaron problemas para atender las indicaciones de las actividades en el cuaderno, por lo que se utilizaron copias (anexos) que contenían los ejercicios a realizar, para acostumbrar a los alumnos al trabajo y lograr el desarrollo de los contenidos y aprendizajes, aunque fueran de repaso, ya que incluso costó demasiado esfuerzo someterlos a trabajar en tiempos establecidos, es decir generar la optimización de tiempos y un problema más fue la escritura, pues su letra aún era muy grande y se puso en marcha también que adquirieran la habilidad para adquirir un molde adecuado.

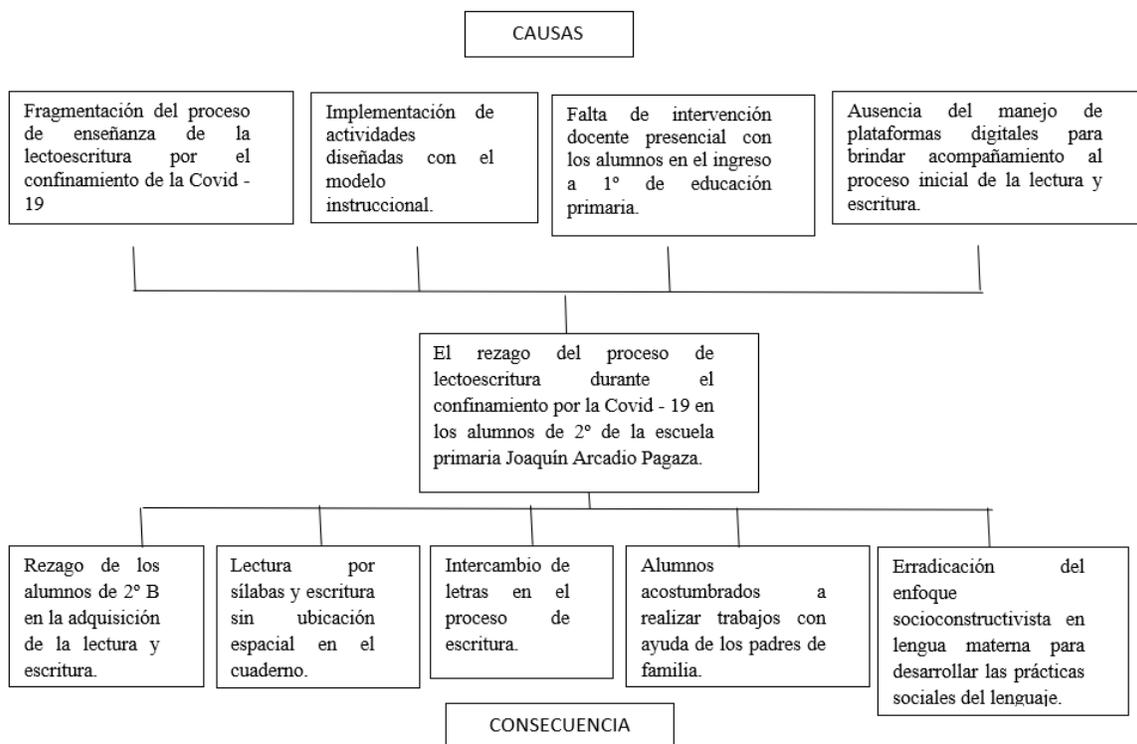
Durante la estancia de los estudiantes en ese momento la dinámica de trabajo respecto al proceso de lectoescritura consistió en repasar las letras del abecedario, las sílabas simples y trabadas, escritura de oraciones, lectura cortas de las letras para identificar sílabas, el uso de las mayúsculas al comenzar a escribir y después de cada punto, sin embargo no era suficiente para conseguir que los estudiantes atendieran el significado de la lectura y la escritura, lo que arrojó la problemática de implementar estrategias para reforzar el proceso de lectoescritura.

Capítulo I: Presentación de la Investigación

Capítulo I: Presentación de la Investigación

Planteamiento Del Problema

El planteamiento de la pregunta de investigación no siempre se desprende dándolo a conocer en su totalidad, con toda su riqueza y contenido, sino que se puede formular al conocer el propósito del estudio, aunque es importante que esta resuma lo que se presentará en la investigación, pues la delimitación de está permite esbozar el área problema y sugerir actividades pertinentes para la investigación (Ferman y Levin, 1979 como se cita en Hernández, 2010, p. 37). Con lo anterior, se menciona, que los alumnos presentan diferentes niveles en la adquisición de las habilidades de lectura y escritura, de acuerdo al nivel de logro a través de las siguientes categorías en el que deberían estar los alumnos: presilábico, silábico o alfabético.



Con lo descrito, y con base en el fundamento de Sampieri (2010) basado en el esquema anterior de las causas y consecuencias de la problemática, se detona la pregunta de investigación: ¿Cómo implementar estrategias didácticas que fortalezcan el aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos de segundo grado de la Escuela Primaria Joaquín Arcadio?

Objetivo General

Según Grau, Correa y Rojas (1999) los objetivos de investigación son la guía del estudio; expresan de manera muy sintética qué se pretende con la investigación y guardan relación directa con las actividades, comenzando con un verbo en infinitivo o señalando una intención de cambio o afectación de algún aspecto de interés en particular. Si hay un objetivo general, éste tiene relación directa con el problema de investigación y debe ser redactado en un solo párrafo.

En lo que concierne a reconocer los objetivos, se muestra a continuación el objetivo de la investigación para atender la problemática, en este proceso de investigación:

- Implementar estrategias didácticas que fortalezcan el aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos de segundo grado de la escuela primaria Joaquín Arcadio Pagaza

Objetivos Específicos De La Investigación

- Significar el sentido de la lectoescritura y sus dimensiones de análisis.
- Identificar los métodos de lectoescritura que se vinculan al enfoque de Lengua Materna del plan y programas de estudio Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017 para alumnos de segundo grado.
- Relacionar estrategias didácticas que se vinculen a métodos de lectoescritura
- Impulsar procesos de aprendizaje que fortalezcan la lectoescritura a partir de un proceso didáctico en un proceso cíclico.
- Valorar el logro de alfabetización en la lectoescritura en los alumnos de segundo grado.

Justificación De La Investigación

La justificación expone las razones para demostrar que el estudio es necesario e importante mediante la exposición de sus razones tomando en consideración el para qué y/o porqué (Hernández, 2010, p. 39). Leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente y la escuela se enfrenta a él incorporando a los alumnos a la cultura de lo escrito para lograr que todos ellos sean miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (Lerner, 2001).

El lenguaje es el medio que genera pensamiento, para satisfacer las necesidades del ser humano, se distingue por ser escrito y oral, por ello, es un tema relevante en el campo educativo, ya que su apropiación de manera formal contribuye a que el ser humano se desenvuelva en

cualquier ámbito de su vida, se centra en el tema de la alfabetización inicial, específicamente, en la adquisición de la lectoescritura, que contribuye a favorecer y desarrollar las competencias básicas de comunicación en el aprendizaje de la lengua oral y escrita en los estudiantes de segundo grado.

Desde los principios de la ONU (Organización de Naciones Unidas) la alfabetización es un componente central como derecho educativo, su adquisición es un propósito fundamental de la educación básica, en el año 2019, la institución sostiene que la lectoescritura en los sujetos, empodera a los pueblos, para que los ciudadanos participen plenamente en la sociedad, es un elemento que contribuye a una mejor calidad de vida, por ello, la importancia de promover en educación primaria procesos de alfabetización (lecto-escritura) inicial adecuados como medio para dar continuidad a los aprendizajes siguientes (ONU, 2019).

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) menciona que la alfabetización considera la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias de lectoescritura a lo largo de toda la vida como parte intrínseca del derecho a la educación. Sin embargo, a pesar de ello, a escala mundial, al menos 773 millones de jóvenes y adultos no saben leer ni escribir y 250 millones de niños no consiguen adquirir las capacidades básicas de cálculo y lectoescritura, generando la exclusión de jóvenes y adultos poco instruidos y calificados que no logran integrarse plenamente a sus comunidades y entornos sociales.

A la fecha, en el aspecto de la lectoescritura, la meta, es construir bases sólidas en favor de la enseñanza y protección de la primera infancia, proveer una educación básica de calidad para todos los niños, ampliar los niveles de alfabetización funcional para jóvenes y adultos que no poseen las competencias básicas de lectoescritura y desarrollar entornos de alfabetización.

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), respecto a los resultados de alfabetización, en lectoescritura refieren a las habilidades del alumno para acercarse a textos de diferente índole como son textos en prosa continua (como una narración breve, una nota periodística o una carta) y textos en prosa discontinua (con párrafos separados por imágenes, diagramas y espacios, como pueden ser los manuales de operación de algún aparato, los textos publicitarios, las argumentaciones científicas, etcétera) despegando la evaluación de la mera noción del texto literario y ocupándose de una variedad considerable de

textos propios de las diferentes circunstancias que puede enfrentar un ciudadano contemporáneo en su vida cotidiana (OCDE, 2006)

En lo nacional se justifica el estudio desde el artículo tercero constitucional, que prescribe que los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, incluyendo el conocimiento de la lectoescritura, de ahí que se derive en la Ley General de Educación este proceso de lectoescritura en el artículo 30, fracción II proponiendo el conocimiento de la lectoescritura para un mayor aprovechamiento de la cultura escrita y en la fracción XX, donde sostiene la importancia del fomento de la lectura y el uso de los libros, que se dirigen directamente al artículo 115 fracción XII, que describe la importancia de promover y desarrollar en el ámbito de su competencia las actividades y programas relacionados con el fomento de la lectura y el uso de los libros, de acuerdo con lo establecido en la ley de la materia para desarrollar actividades de lectura (UNIÓN C. D., 2021, pág. 3)

El plan de estudios desde el enfoque de enseñanza, manifiesta el desarrollo de la lectoescritura en torno a las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje oral y escrito, tomando de las ciencias antropológicas las nociones de práctica cultural y prácticas de lectura para proponer como elemento central del currículo las prácticas sociales del lenguaje, con los planteamientos descritos, considerados los normativos bases de la educación básica para impulsar y fortalecer la lectoescritura.

A través de esta investigación se busca impulsar en los estudiantes la construcción del aprendizaje de la lectura y escritura, para hacer frente a los aprendizajes durante el confinamiento por la pandemia Covid – 19 a través del diseño de estrategias evitando lo instruccional y tradicionalista, ya que fue el punto de origen para el rezago que presentaron los estudiantes y atender con orientación metodológica la lectoescritura, considerando gradualidad y nivel cognitivo de los estudiantes, así como sus estilos de aprendizaje para contribuir al proceso de alfabetización inicial.

La intención es que los estudiantes avancen de manera continua en el desarrollo cognitivo y logro de aprendizajes de la lectoescritura, impulsando estrategias con base en el enfoque de la lengua materna, prescripto en el plan de estudios, que refiere al aprendizaje de lo gramatical y comunicativo funcional atendiendo las prácticas sociales del lenguaje. La

importancia de lograr un progreso en los alumnos consiste no solo en considerar aspectos de las habilidades de la lectoescritura como la decodificación, sino que adquieran el verdadero significado de lo que se plasma entre líneas, que atiendan la comprensión de lo que leen y logren poner en marcha la producción de textos basada en la coherencia, sintaxis y la semántica, de acuerdo a la gramática de la lengua escrita, que está arraigada con la lectura, puesto que no es posible desarrollar una sin que la otra también se encuentre en desarrollo.

El reconocimiento de lo que significa escribir y leer satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que resulta necesario que dominen un proceso de composición de textos apegados a la lectura, donde los estudiantes de segundo grado sepan generar ideas, hacer esquemas, realizar borradores, corregir, reconstruir sus producciones de acuerdo a su gradualidad y formarse bajo el perfil del escritor competente. Este es el que tiene en cuenta al mismo tiempo su papel lector, escribe sus borradores, desarrolla sus ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, busca un lenguaje compartido con el lector para expresarse (Cassany, 1990, p. 73 -72).

En este sentido, al analizar las competencias de un lector y escritor en su más amplio sentido, no quiere decir que los alumnos están obligados a demostrar el logro de la competencia durante el presente ciclo escolar, sino que se atiende como una referencia de formación inicial sobre la cual pueden formarse desde sus primeros años en la escuela, para desarrollar los aspectos de acuerdo a las actividades de lectoescritura que realicen en la escuela, basados en el enfoque pedagógico que el maestro les brinde de acuerdo a las prácticas sociales del lenguaje, pues con el hecho de establecer esa relación de transversalidad entre lo académico y lo cotidiano se contribuye a la apropiación de un aprendizaje mayor, en el que los estudiantes adquieren la capacidad de agregar un significado valioso porque está estrechamente relacionado con algo que sucede en su entorno, que es de su interés, o que representa una necesidad que debe ser atendida.

Considerando las alternativas de métodos, estrategias y actividades que tengan que ver con la disminución de rezago en la lectoescritura, se tiene en mente que tanto la lectura como la escritura sean atendidas desde una funcionalidad que le permita a los estudiantes establecer su uso tanto en el ámbito académico como en su vida cotidiana, no forjando barreras que delimiten a que se formen ideas erróneas sobre estos conocimientos creyendo que son

actividades aburridas, sino todo lo contrario, que generen motivación y gusto por su aprendizaje, porque son tan fundamentales que de estas se desprende la oportunidad de aprender más acerca de otras ramas del conocimiento que son importantes e incidirán directamente en el desarrollo de cada individuo.

Supuesto De La Investigación

Schmeilkes Corina (1988) menciona que los supuestos son soluciones tentativas al problema de investigación. La validez se comprueba mediante información empírica, reglas de lógica o en forma cualitativa, es decir, conjeturas acerca de características, causas de una situación específica, problemas específicos o planteamientos acerca del fenómeno que se va a estudiar (p. 23)

Con base en lo descrito, se describe como supuesto que la aplicación de estrategias didácticas de lectoescritura para la alfabetización inicial fundamentado en el método global, fortalecerá en los alumnos de segundo grado de la Escuela Primaria Joaquín Arcadio Pagaza, el aprendizaje de la lengua oral y escrita misma que impactará en la disminución del rezago de dichas habilidades que se desglosan del confinamiento por Covid – 19.

Capítulo II:

Proceso

Metodológico

Capítulo II: Proceso Metodológico

La presente investigación se sustenta en el enfoque cualitativo, que utiliza la recolección de información sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación, ya que se dirige por áreas, donde es probable que se puedan desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos, actividades que sirven, para descubrir las preguntas de investigación medulares, refinarlas y responderlas, dando paso a la acción indagatoria con movimiento dinámico en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, que resulta un proceso “circular”, es decir cíclico, pues está en constante cambio tras revisiones que pueden seguir puliendo la investigación (Hernández Sampieri, 2010, p. 7).

Con base a la metodología, la tesis de investigación se desarrollará para reflejar los cambios existentes en su ámbito positivo o negativo, al manifestar el problema y supuesto considerados, que podrán dar a conocer los resultados obtenidos a partir del análisis de la información en un proceso de interpretación hermenéutico en el que se analicé, valore e interpreten resultados desde lo inductivo, considerando el contexto real donde se desarrolló la investigación.

Alcance De La Investigación

El alcance de esta investigación es longitudinal ya que permitirá recabar los datos en diferentes puntos del tiempo, a lo largo de las prácticas de intervención del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, para realizar inferencias acerca de la evolución, sus causas y sus efectos reflejados a través de la aplicación de instrumentos, técnicas y métodos seleccionados durante la intervención pedagógica, para el reforzamiento de la lectoescritura (Hernández, 2010, p. 158).

Lo longitudinal, implica brindar la oportunidad de analizar sobre las descripciones iniciales, comparar y contrastar los aspectos en formación para generar las conclusiones que den por hecho el impacto que causó el proceso de investigación en la búsqueda por tratar de disminuir el rezago en el proceso de lectoescritura de los alumnos de segundo grado.

Diseño

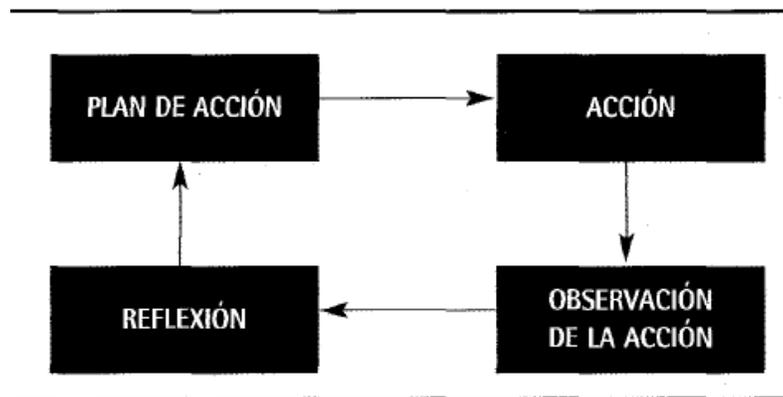
El diseño de la investigación es de tipo estudio de caso, en específico el tipo de estudio de caso múltiple incrustado (embeded) con el fin de comparar el comportamiento en diferentes situaciones (casos), para dar validez externa de la investigación (Yin, 1989, p. 28). Por otro lado, este tipo de caso se vuelve útil, donde lo valorado e interpretado se describirá con respecto al problema de atención, misma que se clasificará por dimensiones (categorías de análisis). Se busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, para generar una descripción de tendencias que se concluirán en términos generales para la población y la muestra. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 80).

Método De Investigación

En el proceso se implica la investigación - acción, partiendo de la reflexión de la información plasmada en el diagnóstico, para relacionarla con el problema principal y problemas teóricos, definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber, que puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen (Eliot, 1990).

Latorre (2003) considera a la investigación acción como un «espiral autorreflexiva», que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación y se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo (pág. 39).

Figura 1. Ciclo de la investigación acción



Este método es funcional en el ámbito de la educación y en la investigación de la práctica docente porque ofrece la oportunidad de reflexionar sobre la práctica a partir de lo que sucede en el desempeño docente en sus diferentes ámbitos, cómo el proceso didáctico, la toma de decisiones, solución de problemas, búsqueda de estrategias para mejorar el desempeño en el aula de clases con los alumnos, cuestiones que describen de manera general la reflexión de la práctica docente y convierten las áreas de oportunidad en fortalezas.

El desarrollo de este ciclo en cuanto al plan de acción, cuenta con la determinación de problemas que han propiciado en los alumnos el rezago del proceso de lectoescritura, al investigar y tener la información a partir de la construcción del diagnóstico del grupo, para aplicar las estrategias de enseñanza basadas en el enfoque del plan y programas de estudio, mediante la enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje, en el segundo momento, referido a la acción, se aplicarán estrategias didácticas y propuesta de lectoescritura para posteriormente a partir de la lectoescritura valorar el impacto y los logros alcanzados a través de la reflexión, como etapa final del ciclo.

Técnicas

Al considerar un proceso de investigación se ponen en práctica técnicas para la recopilación de información, herramientas que permiten conocer a fondo las descripciones de las situaciones, su argumento o simplemente tener la veracidad de lo que sucede, como una de las principales técnicas de observación participante, que implica al investigador como un miembro del grupo a estudiar o en el curso de investigación se vuelve un miembro con plenos derechos para ser partícipe de todo lo que sucede en el campo de investigación (Bufford, 1960 como se cita en Álvarez, 2016).

La entrevista también formó parte de las técnicas utilizadas en este proceso para tener un mayor campo de conocimiento sobre el problema, específicamente para lograr la construcción del diagnóstico, que fue aplicada a padres de familia durante las prácticas de intervención con el grupo en el presente ciclo escolar.

Esta es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar información, se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar, que puede adoptar la forma de un diálogo coloquial. La definen como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a

fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” y resulta ser de gran aportación para estudios descriptivos como lo es la investigación acción con diseño descriptivo (Díaz, Torruco, Martínez, & Varela, 2013, pág. 63)

Un instrumento más para rescatar información fue el diario de clase, retomando aspectos únicamente de desarrollo de las actividades relacionadas con el proceso de lectoescritura, considerado como una técnica de documentación, donde los profesores recogen impresiones sobre lo que sucede en sus clases, y puede abarcar los diferentes momentos del actuar docente y de los estudiantes, entre lo que se recupera el proceso de enseñanza, de aprendizaje, la evaluación, la conducta en clase, la participación, el cumplimiento de tarea, entre otros (Zabalza, 2013 p.15). Por ello, el docente considera valioso su contenido, pues el registro de los acontecimientos que surgen día con día se unen para descubrir alguna rama de análisis que se requiera tratar en relación con los alumnos.

Otra técnica fundamental es el compendio, que permitirá apreciar de manera visual y analítica, el desarrollo de la lectoescritura y sus niveles, enfatizando en los aspectos de los enfoques de la gramática, y la funcionalidad de este en la oralidad y el método empleado, ya que se trata de una valoración que pretende conocer ambos caminos para desarrollar el diseño de instrumentos de aplicación basados en el enfoque pedagógico de la lengua materna, por ello, la importancia de analizar los ejercicios realizados por los estudiantes.

Población

Una población es uno de los datos principales que se recolectan para determinar las limitantes mediante el muestreo, por lo tanto, se entiende como el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Selltiz et al., 1980).

En tanto la población que se vio involucrada constó de un total de 33 alumnos, quienes conformaron el grupo de 2º grupo B, donde se rastreó el problema raíz de la investigación, que reflejó la ausencia de conocimiento en ambas disciplinas de la lectoescritura. Sin embargo, la población es la que conduce a establecer limitantes del total de participantes que se ven involucrados en el problema y con ello da pie a la selección de una muestra.

Muestra

La muestra es un subgrupo de la población, es decir un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que se le llama población. Para este proceso de investigación la muestra será no probabilística o dirigida, que busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, considerando la elección de los elementos que no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra (Miles y Huberman (1994), además de Creswell (2009) y Henderson (2009, como se cita en Hernández, 2010, p. 397).

Se pretende considerar la muestra al realizar una clasificación de alumnos de acuerdo a los niveles de adquisición del proceso de lectoescritura, es decir pre- silábico, silábico y alfabético, donde se tomen en cuenta 4 alumnos por cada nivel, es decir un total de 12 integrantes con la finalidad de que los resultados obtenidos después de la aplicación de los instrumentos den cuenta del progreso.

Instrumentos

Los instrumentos de recolección de información son herramientas fundamentales que permiten apreciar el trabajo que existe tras su aplicación, para dar cuenta de los resultados que se han obtenido a lo largo de la investigación, ya que forman parte de un proceso de análisis que resulta acertado para comprobar hipótesis o formular teorías de acuerdo a sus problemáticas y con ello llegar a conclusiones que den a conocer soluciones.

Estos instrumentos son diseñados para interpretar y comparar resultados, como elementos para construir conclusiones o en cualquier otro elemento dar continuidad a la investigación, los cuales para satisfacer la problemática requieren de validez y confiabilidad, como las rúbricas diseñadas para medir con estándares los resultados obtenidos de las estrategias didácticas de lectoescritura.

Recursos

Los recursos con los que se cuenta esta tesis de investigación se apoyan de la siguiente clasificación:

Humanos. Los recursos humanos son entendidos como las personas que van a ser necesarias para el trabajo de investigación, como equipo de investigadores, asesor, personal de apoyo, en este caso se han visto involucrados los alumnos del grupo de 2° B, que es objeto de estudio en

que se ha detectado la problemática y es motivo de la investigación, acompañados por la docente titular del grupo quien ha brindado información sobre el grupo, los padres de familia como mediadores de la educación de sus hijos durante casi dos años, y claramente la asesora de tesis como cabeza de la estructuración del proceso de investigación, guía que ha sido fundamental para dejar cimientos fuertes sobre los cuales se pueden fundamentar más investigaciones que al reunirse puedan confirmar las hipótesis que han surgido y coinciden con la línea de investigación en la educación primaria, como lo es en esta ocasión, el rezago en el proceso de la lectoescritura.

Materiales. Los recursos materiales se refieren a equipos, transportes, material de escritorio, gastos de administración, servicios, entre muchos otros, que se consideran principalmente en los anexos que se les han proporcionado a los alumnos para realizar algunas actividades, libros que argumentan o defasan las creencias, por qué es cierto que, si no existen un fundamento comprobado, entonces el recurso no tiene validez ni confiabilidad. Se añade el análisis de artículos, las cuestiones del transporte que existe para estar cerca con los alumnos en la escuela, y que parece ser importante debido a que son recursos que se ven involucrados durante la investigación.

Tecnológicos. Este tipo de recursos tienen que ver con el uso de las redes sociales, el wifi, el uso de plataformas, que se han visto involucrados fuertemente, ya que se tienen un antecedente que parte desde la modalidad de las clases en línea, donde se ha hecho uso de dispositivos como laptop, celulares, videos, presentaciones, etc.

Financieros. Este tipo de recursos, se presenta de diferentes maneras, pues el dinero es necesario para costear el trabajo, indicando el supuesto y el financiamiento, que en esta ocasión no ha generado un gasto mayor o fuerte, debido a que se han realizado únicamente materiales de aplicación dentro de los planes de cada quincena.

Capítulo III:

Marco

Teórico

Capítulo III: Marco Teórico

¿Qué Es Leer y Escribir?

Actualmente muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, esta idea es una concepción medieval, que ya hace mucho la ciencia desechó porque es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal y deja en un segundo plano la comprensión que es lo más importante.

Se trata de devolver la voz a la letra callada, implica como lo refiere Solé (1993) decodificar y comprender, lo que requiere de desarrollar varias destrezas mentales en los procesos cognitivos, que van desde anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, hasta construir un significado.

La lectura y la escritura suponen en conjunto la alfabetización, que se considera como un proceso a través del cual las personas aprenden a leer y escribir, sin embargo, esta implica mucho más, ya que constituye técnicas de traslación del lenguaje oral al lenguaje escrito, incrementando el dominio del lenguaje oral, de la comprensión metalingüística, es decir la capacidad de manipular y reflexionar intencionadamente sobre el lenguaje. Consecutivamente, la restricción de la noción de alfabetización al lenguaje escrito, puede ser fruto de una interpretación errónea, que requiere de la instrucción formal, mientras que el lenguaje oral se desarrolla de forma natural, pero lamentablemente no es así, puesto que ambos tipos de lenguaje necesitan de la presencia de un adulto y un medio social, que ayude al niño en un proceso de aprendizaje que se da en la interacción educativa.

Generar en los alumnos los procesos de codificación y decodificación parten de permitir al alumno la planeación de la tarea general de lectura y su propia ubicación, motivación y disponibilidad para facilitar la comprobación, revisión y el control de lo que se lee y escribe, generando una toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan (Solé, 2016, p. 62). Por ello, es fundamental impulsar la alfabetización funcional, como conjunto de destrezas, para tener la capacidad de comprender el significado del texto, aunado a la propuesta que argumenta Cassany (2008) se requiere de desarrollar procesos cognitivos y puesto que estos procesos son biológicos y lógicamente universales donde todos podrían aprender a leer del mismo modo, desarrollando destrezas cognitivas que igualaría a todos, sin embargo, la realidad es más compleja.

Siguiendo a Castedo y Molinari (1999) se asume que saber leer y escribir no significa sólo conocer el sistema alfabético de escritura o poder decirlas en un acto de lectura, alfabetizarse supone además un uso adecuado del lenguaje escrito, frente a distintos desafíos en la sociedad, por tanto, enseñar a leer en la escuela supone desarrollar en el aula diferentes situaciones reales de comunicación, donde los niños puedan enfrentarse con distintos propósitos a textos cada vez más complejos y progresar como lectores. De ahí, la importancia de impulsar en los niños y niñas oportunidades para producir diferentes tipos de textos, con diversos propósitos, destinatarios y concibiendo a los estudiantes como escritores.

Por otro lado Emilia Ferreiro (1986) nos indica que los educandos deben construir saberes complejos al aprender a leer y escribir, esto se relaciona con la complejidad en la enseñanza, de los y las maestras, quienes tienen la responsabilidad de atender mediante procesos metodológicos la lectoescritura cuando los estudiantes no leen o escriben bien, darles la claridad el por qué y el para qué enseñamos a leer y a escribir, que comprendan la forma en la que aprenden y la forma en que se les enseña. Es importante enseñar a leer y escribir como un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto, pues la escuela pretende incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito para lograr que se conviertan en miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (Lerner, 2002, p. 25)

Alfabetización

El concepto alfabetización es complejo porque adquiere una diversidad de significaciones que provienen desde distintos campos de estudio y que se anclan a diferentes momentos históricos. De ahí que las actividades que se consideran relevantes para una alfabetización exitosa también sean diversas y cambiantes a lo largo del tiempo.

“La definición del término mismo de alfabetización ha sido un campo de batalla en la historia de la investigación y de la práctica educativa.” Por lo tanto, no es suficiente con conocer el código escrito y la lengua del texto; uno debe conocer el lenguaje social específico (variante dialectal, tecnicismos, temática) para entender ciertos textos (Hernández, 2008, p. 18).

Impulsar el proceso de alfabetización, requiere de confirmar comunidades de práctica en este tema nombradas, comunidades discursivas, para entender los códigos o prácticas interpretativas específicas gracias a las cuales un miembro de ese grupo o comunidad será considerado alfabetizado, que implica reconozcan el código y la lengua en que está escrito un texto, el lenguaje social y su función. Se resalta que no es suficiente saber leer y escribir sólo a través de los medios impresos tradicionales; sino que se debe ser capaz de elaborar significados (interpretar o producir) a través de medios digitales y multimodales (mezcla de texto, imagen, video, por medio de computadoras), lo que se conoce como la era digital.

Ferreiro (2000) aporta su idea sobre el desarrollo de la alfabetización como construcción de un objeto de carácter interdisciplinario, mostrando que algunas construcciones anteceden a otras y que forman parte de las siguientes, concibiendo el desarrollo de la alfabetización como un proceso sistemático, gradual y constructivo. Desde esta perspectiva el proceso se inicia desde los propios esquemas de elaboración, respetando los aprendizajes de cada niño y niña.

Dimensiones De La Alfabetización

El proceso alfabetizador según Hernández (2008) se delimita en estas tres dimensiones:

- La habilidad de leer y escribir para funcionar en la vida diaria (alfabetización funcional).
- La posesión del conocimiento relevante para convertirse en un miembro competente del grupo cultural (alfabetización cultural).
- El uso consciente de la palabra escrita y del conocimiento cultural para construir una identidad o “voz” propias con el fin de examinar críticamente las relaciones sociales opresivas y el lugar de uno mismo en dichas relaciones (alfabetización crítica) (Hernández, 2008, p. 20).

Las dimensiones anteriores permiten comprender las formas de enseñar a leer y escribir en la escuela, que se han reflejado en el aprendizaje de los niños, especialmente en las capacidades que necesitan desarrollar para aprender a interactuar con lo escrito, atendiendo la evolución de acuerdo a los modelos educativos de enseñanza - aprendizaje y considerando los métodos de lectoescritura disponibles, desde los tradicionales hasta los más actuales.

En el proceso de alfabetización se busca que los niños comiencen a formarse como lectores y escritores, cuya acción esté orientada por la construcción de significados para cumplir propósitos comunicativos relevantes, en el marco de situaciones didácticas que reproduzcan los usos del lenguaje en la vida social. Es decir, que no haya una primera etapa donde se aprende a leer y a escribir y luego otra donde se lee y escribe “realmente”, ya que esto es lo que pudiera denominarse como una fragmentación del proceso de enseñanza, debido a que los contenidos se ven segregados, sin considerar que esto deja lagunas de aprendizaje en los alumnos y por ello no existe una conexión de los alumnos con lo que ven en su entorno, porque consideran que ambas prácticas son útiles únicamente en la escuela y no se desarrolla el proceso de lectoescritura basado en las prácticas sociales del lenguaje, de ahí que surja el diseño de actividades que potencien la habilidad de los estudiantes para encontrar relaciones de contenido con lo que realizan diariamente. En consecuencia, la lectura o escritura debe estar relacionada con las prácticas que se desarrollan fuera de la escuela. Es decir, esta práctica implica aceptar que el lenguaje escrito es un objeto de conocimiento muy complejo, que trabajar con la lectura y con la escritura es trabajar con procesos de interpretación o de producción de textos.

Dicho conocimiento implica el diseño de una situación didáctica que permita poner en juego las prácticas, para que los estudiantes puedan construir los conocimientos que necesitan, ya que si está no es diseñada, puede ocasionar que el aprendizaje no tenga lugar, porque la tarea se mantiene muy alejada de lo que son capaces de resolver por sí mismos (Galaburri, 20, p. 2000)

Hay investigaciones reconocidas que refieren aspectos sobre la alfabetización inicial, se cita en estas a Sofia Vernón (2004) y Mirta Castedo (2019) quienes argumentan lo siguiente:

- Los métodos tradicionales de lectoescritura, que responden a una variedad de supuestos, formas de enseñar y acercamientos teóricos, pero que la distancia temporal permite agrupar en un solo rubro.
- La propuesta llamada del “lenguaje integral”, en la que se postula que el entorno social y cultural es suficiente para que los niños aprendan a leer y escribir, por lo que sólo hace falta acercar a los niños a lo escrito de manera significativa, para que sigan el modelo de otros lectores y escritores.

- Las propuestas centradas en la conciencia fonológica que derivan de la investigación psicolingüística.
- Las propuestas didácticas de orientación psicogenética que parten desde un marco teórico fuertemente influido por el legado de Jean Piaget y los aportes teóricos de Emilia Ferreiro sobre la adquisición del sistema de escritura como un proceso psicogenético. (Dávalos, 2019, p. 11)

En el diseño del compendio, se atendió el nivel de desarrollo desde el enfoque psicocognitivo para propiciarlo durante la construcción del aprendizaje, y mantener equilibrio entre la asimilación – acomodación de los conocimientos (Piaget, 1992 como se cita en Ortiz y Robino, 2003).

Por otro lado, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, ambas discípulas de Jean Piaget, realizaron una investigación sobre la alfabetización “buscando poner en primer plano tanto al niño como a la lengua escrita como objeto de conocimiento” (Manghi et al, 2016, p. 6). En su propuesta se explican los procesos por los que el niño aprende a leer y a escribir; y proponen tres principios básicos en la construcción de su diseño experimental (Ferreiro y Teberosky, 1988, 40):

- No identificar lectura con descifrado, es decir, leer no es deletrear.
- No identificar escritura con copia de un modelo.
- No identificar progresos de conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia.

En esta nueva perspectiva sobre la adquisición de la lectoescritura cambia la forma de enseñar a leer y escribir ya que, se crea conciencia en el alumno para que no escriba textos sin sentido. Asimismo, se hace especial énfasis en que escribir no es copiar, del mismo modo que, leer no es deletrear:

Si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de

representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual (Ferreiro, 2016, p. 17).

Así pues, la propuesta de Emilia Ferreiro, que no es propiamente un método de lectoescritura, permite flexibilidad y creatividad para enseñar a los niños a leer y a escribir, gracias a su planteamiento, se deja de considerar la escritura como una percepción visual. Asimismo, se parte del proceso del pensamiento cognitivo del niño y no del de los maestros, de modo que el niño es agente de su propio aprendizaje, lo que resulta muy relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, que se basa en concientizar a los responsables de enseñar a leer y escribir (Arrieta, 2019, p. 19).

Etapas De La Alfabetización

En este proceso de alfabetización de la enseñanza de la lectura y la escritura, la evaluación es un componente necesario para valorar el logro de los aprendizajes, identificar las dificultades, tomar decisiones e implementar estrategias diferenciadas a partir de la recolección, sistematización y análisis de “información obtenida de diversas fuentes derivadas del trabajo, en distintos momentos, con las prácticas sociales del lenguaje” (SEP, 2017, p. 182). Para este proceso de valoración del logro en la alfabetización, se recupera la propuesta didáctica de Delia Lerner (1979) citada por Rodríguez (2021) para analizar el nivel de desempeño de los estudiantes en el dominio de la lectoescritura, dando seguimiento a las siguientes categorías y/o etapas:

Etapas concretas

Esta etapa ocurre cuando el niño aún no comprende en absoluto el funcionamiento de la escritura ni la forma de las letras, pero quiere empezar a imitar la manera de plasmar textos que ve en sus mayores. Así, si trata de imitar las letras cursivas, tenderá a dibujar una línea continua con diferentes formas y curvas.

Etapas presilábicas

En esta segunda etapa el niño ha aprendido a reproducir algunas letras, pero todavía no conoce cuál es su significado. Sin embargo, ha comprendido que cada una de estas representa un sonido diferente y tratará de plasmar esto en su escritura. Entonces, utilizará distintas

combinaciones de las letras que conoce para representar palabras distintas, pero como todavía no conoce lo que significa cada una de estas, lo hará al azar con una sola letra para representar incluso sílabas o palabras completas.

Etapa silábica

En este nivel el niño seguirá sin conocer exactamente el sonido que representa cada una de las letras, pero tratará de deducirlo utilizando las que conoce para representar sílabas concretas. Por ejemplo, puede creer que la «m» siempre se lee como «me» o como «ma». Por tanto, en esta etapa será capaz de dividir las palabras en sílabas y hacer una escritura aproximada de las mismas, pero todavía no domina la relación entre lo escrito y los sonidos que pretende representar.

Etapa alfabética

La última etapa se alcanza cuando el niño descubre qué sonido representa cada una de las letras del alfabeto y es capaz de combinarlas de manera adecuada. A partir de este momento los únicos problemas que se encontrará tendrán que ver con la ortografía, no con el proceso de escritura en sí.

Métodos De Lectoescritura

Método Alfabético

Desde que se inició durante la antigüedad la enseñanza de la lectoescritura en forma, sistematizada, se ha empleado el Método alfabético, recibiendo el nombre de Alfabético por seguir el orden del alfabeto.

En este método se recomendaba desde la antigüedad "que no se tuviera prisa", sin embargo, lo sustancial en él era también "conocer en primer lugar perfectamente las letras, después unir unas a las otras y leer durante mucho tiempo despacio, implicando el aprendizaje lento, pues a los estudiantes les producía confusión el aprender primero el nombre de la grafía y posteriormente sus combinaciones.

De igual manera, este método de enseñanza de la lectoescritura no posee ninguna ventaja, ya que el niño que aprende a leer con este método, se acostumbra a deletrear, por lo que el aprendizaje y comprensión de la lectura es lento y para los tiempos actuales en que la rapidez impera, este método es totalmente inadecuado.

Método Fonético

Se considera que fue Blas Pasal el padre de este método fonético junto con la colaboración de Juan Amos Comenio años después en (1658) quien publicó el libro *Orbis Pictus* (el mundo en imágenes), en el que se presenta un abecedario ilustrado que contenía dibujos de personas y animales produciendo sonidos onomatopéyicos, contribuyendo a facilitar la pronunciación de las grafías consonantes, principalmente de aquellas que no poseen sonoridad; permitiendo que se comprendiera la ventaja de enseñar a leer produciendo el sonido de la letra y no se nombra.

Método Silábico

Insatisfechos con los resultados del método alfabético y el fonético, se siguió en la búsqueda de uno que facilitara más la enseñanza de la lectura, surgiendo así el método silábico. Este se les adjudica a los pedagogos Federico Gedike (1779) y Samiel Heinicke, que se conoce como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales y posteriormente la enseñanza de las consonantes se va cambiando con las vocales formando sílabas y luego palabras.

Método Ecléctico

El método ecléctico permite el logro de objetivos más amplios en la enseñanza de la lectura que los métodos altamente especializados a los que se ha hecho mención. Por lo tanto, la tendencia ecléctica que presenta un intento para vencer las limitaciones de los métodos especializados da grandes esperanzas, para alcanzar mayores niveles de lectoescritura. Mediante la elección de aspectos valiosos de los distintos métodos y de procedimientos pedagógicos y técnicas adecuados puede organizarse un programa de enseñanza de la lectoescritura que permita el desarrollo de todas las capacidades de niños, niñas y personas adultas, que son indispensables para hacer frente a las necesidades.

Método Global

Este método se caracteriza porque se puede adaptar y desarrollar en una serie de procesos analíticos, activos y visuales, por ello tiene la posibilidad de usar otras estrategias, técnicas y métodos para implementar y fortalecer el proceso de aprendizaje de lectura y escritura. Además, implica que los estudiantes primero asimilen el significado o significados de un contexto, para expresarlo en un texto o párrafo pequeño; entendiendo como texto a un

conjunto de palabras, así mismo, durante el proceso se comprende que estas palabras, que ya son escritas, poseen también significados, están compuestas por sílabas que pueden formar también otras palabras, y que se pueden desfragmentar para reconocer las primeras formas de manifestación comunicativa del ser humano, que incluye en todo el proceso el uso del reforzamiento fonológico debido a que cada composición tiene un sonido específico (Rosano, 2001. p. 13)

En concreto, el método global tiene el propósito de descomponer la oración, las palabras y las sílabas; no obstante, el ejercicio de la actividad pedagógica no es estática o rígida, ya que el procedimiento se puede seguir descomponiendo hasta llegar a las vocales y consonantes, por lo tanto, no se ha limitado la estructura del proceso, si no que se está complementando con el análisis de estudio del todo hasta las partes más pequeñas del texto.

Etapas del método global

Según Rosano (2011), el método global se desprende en cuatro etapas, así cada uno de ellos poseen objetivos didácticos:

Comprensión. En esta primera etapa, se presentan a los estudiantes diversas palabras y oraciones que hacen referencia a los elementos que les rodean y forman parte de su entorno y rutinas diarias, lo que Decroly considera como centros de interés. Por ello es imprescindible que los estudiantes tomen un primer contacto con el lenguaje escrito y conseguir motivar al alumno para conocer el significado de dichas palabras. En el proceso de esta etapa es necesario realizar actividades cuyos objetivos didácticos fundamentales son:

- Establecer un primer contacto con las palabras de su entorno.
- Familiarizar a los estudiantes con el lenguaje escrito.
- Fomentar la curiosidad de los estudiantes por conocer la forma de las palabras y su significado.
- Reforzar la correspondencia entre la palabra escrita y el objeto al cual designa.
- Contribuir a crear relaciones sociales sanas, potenciando un clima en el aula de afecto, seguridad y aceptación de los compañeros.

Imitación. En esta etapa se incorpora la escritura de las palabras ya conocidas, las cuales orientan el desarrollo de la grafomotricidad, que implica realizar copias de palabras y frases ya conocidas por los niños; o se pueden utilizar las palabras construidas dentro de las actividades de aprendizaje de la etapa anterior, de esta forma, los estudiantes ya no sólo reconocerán las palabras y las frases, sino que serán capaces de escribirlas e interpretarlas. La principal función de esta etapa es conseguir que los estudiantes logren reconocer de forma autónoma, con corrección y sin dificultad, las grafías componentes de la escritura, sin dejar de articular el enfoque del plan de estudios vigente.

El propósito es complejo debido a que requiere no solo de la asimilación y asociación del significado y el significante, palabras o frases, sino que también requiere haber conseguido una maduración motórica, que implica el dominio de las diversas funciones, destrezas y capacidades motoras, que se conseguirán por medio de actividades que tengan el propósito didáctico de desarrollar en primer lugar, la psicomotricidad gruesa, y en segundo lugar, la psicomotricidad fina, las cuales se deben propiciar en la etapa preescolar.

El desarrollo óptimo, se debe centrar en aquellas actividades en las que ya se pongan en práctica estas destrezas y capacidades al momento de ejecutar la escritura de palabras y oraciones, por lo tanto, es necesario considerar en el proceso, el reconocimiento del nivel adecuado de psicomotricidad (gruesa y fina). En esta etapa, los objetivos didácticos para lograr mediante la realización de una serie de actividades, son los siguientes:

- Favorecer el garabato espontáneo.
- Controlar los movimientos circulares y la amplitud del trazo progresivamente.
- Desarrollar la coordinación visomotora gruesa y fina.
- Iniciar un primer contacto con la escritura de palabras y oraciones.

Elaboración. En esta tercera etapa, se debe aplicar lo adquirido, asimilado y desarrollado en las etapas anteriores del método, haciendo hincapié en las actividades, que el docente centrará en los estudiantes para que construyan y signifiquen los fonemas

con las sílabas de las palabras y su descomposición, para conseguir gradualmente constituir todas las sílabas del alfabeto y palabras mediante el razonamiento lógico abstracto de grafía – imagen – significado.

En esta etapa se tienen los objetivos didácticos que se pretenden conseguir en esta tercera fase del método global de lectoescritura, tales como:

- Identificar las sílabas en el conjunto de la palabra.
- Reconocer los fonemas aislados de la palabra.
- Fomentar la formación (lectura y escritura) de palabras cuya grafía no ha sido visualizada con anterioridad.

Producción. En esta última etapa del método los estudiantes reforzarán todos los conocimientos adquiridos anteriormente y además los llevarán a la práctica, aplicándolos tanto en las actividades escolares, como en las diversas situaciones que se presentan en su vida cotidiana (Rosas y Ventura, 2019, p. 18 - 22). Además de la lectura y escritura mecánica, es decir, del dominio de ambas habilidades lectora y escritora, se atiende a la comprensión de las palabras y las oraciones en el conjunto de textos, para que los estudiantes sean capaces de asimilar y comprender lo que están leyendo, tanto ellos como el profesor, sin perder el sentido del enfoque pedagógico actual, en la lengua materna.

En cuanto a los objetivos didácticos se dan a conocer los siguientes:

- Reforzar la comprensión lectora de los alumnos.
- Favorecer la producción de pequeños textos que comprenden.
- Animar al alumno al hábito lector y escritor en su día a día.
- Contribuir a su formación en el ámbito lingüístico (vocabulario, estructuras gramaticales, orden de las palabras, etc.).
- Identificar y reconocer textos lúdicos: cuentos, canciones, etc.
- Reforzar la entonación propia de los cuentos, así como el ritmo en las canciones.
- Proponer situaciones que favorezcan la creatividad de los alumnos.

Teoría Cognitiva Psicogenética En El Proceso De Aprendizaje De La Lectoescritura.

La teoría cognitiva psicogenética desarrollada por Jean Piaget (1992), nace de la necesidad que se presenta en este investigador por dar respuestas a varias interrogantes de carácter epistemológico relacionadas con el origen del conocimiento, mismas que no se enmarcan únicamente en descubrir cómo es posible éste, sino que va más allá, tratando de dar respuesta a cuestiones sobre su evolución. Con sus estudios posteriores en psicología, plantea la epistemología genética como una disciplina que se refiere a los procesos de cambio de los estados de menor conocimiento a los de conocimiento avanzado (Arias y Merino, 2018, p. 835)

Los mecanismos que Piaget considera como básicos para el desarrollo son: la maduración, la experiencia con los objetos y la experiencia con las personas; a éstos el investigador le suma un cuarto factor endógeno que es el equilibrio, relacionado con la autorregulación que alcanza el sujeto como reacción a perturbaciones exteriores. De esta manera se prioriza el interaccionismo entre sujeto y objeto, modulado por factores internos de equilibración (Coll & Marti, 1999).

Se puede decir, que, para Piaget los pasos de un estadio de conocimiento a otro, involucran procesos evolutivos en el aparato cognitivo del sujeto, quien se acerca al objeto con experiencias previas que implican estructuras cognitivas desarrolladas (en mayor o menor medida), y que le permiten enfrentarse a nuevos conocimientos, asimilarlos y equilibrarlos en dependencia de su nivel de maduración, con ello se hace referencia a la posibilidad que existe de aplicarlos a la situación actual de los estudiantes para cumplir las expectativas del plan y programas de estudio Aprendizajes Clave 2017, y lograr un progreso en las habilidades de lectoescritura de los estudiantes.

Para Piaget, el aprendizaje es el proceso mediante el cual el sujeto construye su propia definición de los objetos que percibe al interactuar con el mundo que lo rodea, a través de varios procesos mentales, cognitivos, a la luz de conocimientos previos que se consolidan en las etapas de asimilación, acomodación y equilibrio, que le ayudan a proporcionarles significado, donde el niño o el aprendiz tienen desde el principio. ideas y conceptos, que son también parte de su conocimiento, y hacen un marco orientador de las acciones.

En esta propuesta piagetiana, postula que es adaptativa y manifiesta la estabilidad, para impulsar los procesos de asimilación - acomodación, es por ello que la asimilación en primer lugar implica el modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual. La asimilación mental, consiste en la incorporación de los objetos dentro de los esquemas, esquemas que no son otra cosa sino el armazón de acciones que el hombre puede reproducir activamente en la realidad. De manera global se puede decir que la asimilación es el hecho de que el organismo adopte las sustancias tomadas del medio ambiente a sus propias estructuras e incorpore los datos de la experiencia en las estructuras innatas del sujeto, y para entender con mayor precisión, es el proceso mediante el cual nueva información se amolda a esquemas preexistentes.

Por otro lado, la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio, proceso mediante el cual el sujeto se ajusta a las condiciones externas, que no sólo aparece como necesidad de someterse al medio, sino se hace necesaria también para poder coordinar los diversos esquemas de asimilación. En resumen, acomodación se refiere al proceso de modificar esquemas para acomodarse a nueva información (Terapia cognitiva, 2013, p. 2)

Construcción De Lectores y Escritores Desde Lo Necesarios, Lo Posible Y Lo Real

Para lograr la construcción de verdaderos lectores y escritores se requiere recontextualizar el objeto de enseñanza hacia las prácticas sociales del lenguaje, es decir, desde la vivencia social cotidiana en el uso de la lengua oral y escrita. Por lo que se recupera la propuesta teórica de Delia Lerner (2001) para propiciar la alfabetización inicial en tres campos.

El primer campo se relaciona con dar a conocer lo necesario, que consiste en hacer de la escuela una comunidad de lectores que acudan a los textos buscando soluciones a las problemáticas que requieren ser resueltas, obtener argumentos para defender sus puntos de vista o rebatir con lo que no están de acuerdo y conocer otros modos de vida que pueden identificarse al considerar las posturas de diferentes autores, para visitar otros lugares a través de las descripciones de un texto, y más específicamente descubrir diversas formas de utilizar el lenguaje y crear nuevos sentidos.

Lo necesario implica que la escuela sea una comunidad de lectoescritores que produzcan sus propios textos para dar a conocer sus ideas y enriquecer la cultura de la alfabetización, para

informar sobre hechos que muchos pueden desconocer o carecer de una idea clara de lo que pretenden dar a conocer y por medio de estas producciones escritas dar validez a la suma de opiniones que coinciden en la misma postura, y que por medio de las prácticas de leer y escribir se creen instrumentos poderosos que permitan repensar una y otra vez el propio pensamiento para interpretar y producir textos como derecho legítimo de ejercer y asumir responsabilidades.

Lo real es difícil, porque la lectura y la escritura, plantean muchos problemas, cuyos propósitos son diferentes de los que orientan estas prácticas fuera de la escuela, a lo que se le añade la inevitable distribución de los contenidos en un tiempo establecido, donde la lectura y la escritura como objeto de enseñanza se abarcan de manera alterna, debido a que las instituciones tienen la necesidad de controlar el aprendizaje y se enfocan en rescatar los aspectos más accesibles para la evaluación, sin dar la profundidad de conocimiento necesario a las principales prácticas y habilidades en los alumnos que se deberían desarrollar.

Lo posible recae en hacer el esfuerzo de considerar las necesidades inherentes a la institución escolar, con el propósito educativo de formar lectores y escritores, por lo tanto este nivel consiste en generar condiciones didácticas que permitan poner de manifiesto dichas prácticas a pesar de las dificultades, donde la versión escolar de la lectura y la escritura se aproxime a la versión social de las prácticas, es decir aquello que los alumnos pueden hacer por medio de la lectura y la escritura en su vida cotidiana, en un día a día.

En segundo lugar, lo posible se vuelve real articulando los propósitos didácticos, los cuales deben tener un sentido actual para el alumno y corresponder a orientaciones de lectura y escritura fuera de la escuela, de manera que estas contribuyen no solamente su conocimiento académico sino vivencial que puede volverse productivo a considerar un trabajo por proyectos, donde existen orientaciones del maestro y de los alumnos.

Estrategias Para Promover La Alfabetización Emergente

La intención de la propuesta didáctica (compendio) en la alfabetización emergente, es que los estudiantes desarrollen las competencias del lenguaje en lo oral y escrito (Rosekrans 2003 como se cita en Urías, 2013, p. 34). Por su parte Valls (citado por Solé 1992), señalan que las estrategias de este tipo de alfabetización tienen puntos en común con los procedimientos; que son un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta.

La estrategia de la que se habla, regula la actividad de la persona, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que se propone y deja sin especificaciones y detalle el curso de una acción (Josefina, 2000, pág. 160)

La alfabetización emergente, también nombrada como la lectoescritura temprana, se refiere a la pre-alfabetización que es parte del desarrollo del lenguaje, y sucede desde el nacimiento hasta los 5 o 6 años de edad y a pesar de que son estrategias que se encuentran antes de lo que deberían conocer los alumnos, son un buen paso para lograr una recuperación de conocimientos previos y con ello partir hacia niveles más complejos de acuerdo al grado del estudiantado. Es una etapa importante en el proceso de aprender a leer y escribir. Algunas actividades de la alfabetización emergente, son las siguientes:

- La lectura en voz alta: leer cuentos a los niños con mucha expresión y entusiasmo.
- Lectura interactiva: leer cuentos a los niños haciéndoles preguntas de interpretación del cuento.
- Uso de los cuentos: como base de la dramatización, expresión artística o con títeres, expansión del cuento y otros tipos de expresión verbal.
- Escritura en el lenguaje verbal de los niños: recoger de forma escrita sus cuentos, ayudarles a expandirlos y devolverles sus cuentos.
- Incorporación de la conversación y el diálogo en todas las actividades (arte, juego, construcción con bloques, etc.)
- Mantenimiento de un ambiente rico en textos, con libros y otros textos accesibles para los niños y etiquetas en los objetos. Un ambiente y actividades que promuevan la alfabetización emergente, son aún más importantes para estudiantes cuyos ámbitos familiares no ofrecen esta riqueza y cultura del texto.

Aprendizajes Clave Para La Educación Integral En La Lectoescritura

Es fundamental atender la adquisición de la escritura y la lectura, a través del diseño de un conjunto de actividades considerando el enfoque de la lengua materna del Plan de Estudios Aprendizajes Clave 2017, que se sustenta en el enfoque socio - constructivista, que

tiene como objetivo impulsar la alfabetización inicial en los niveles de logro adecuados, a partir de la construcción del conocimiento de manera autónoma a través de la movilización de saberes.

El Plan y Programas de Estudio Aprendizajes Clave 2017, manifiesta el enfoque socio-constructivista, que considera relevante la interacción social del aprendiz y plantea la necesidad de explorar nuevas formas de lograr el aprendizaje que no siempre se han visto reflejadas en las aulas. Considera al aprendizaje como “participación” o “negociación social”, un proceso en el cual los contextos sociales y situacionales son de gran relevancia para producir aprendizajes. Por ello, en esta perspectiva se reconoce que el aprendizaje no tiene lugar en las mentes aisladas de los individuos, sino que es el resultado de una relación activa entre el individuo y una situación, por eso el conocimiento tiene la característica de ser “situado”. A esta tradición pertenecen las estrategias de aprendizaje que promueven la indagación, la creatividad, la colaboración y la motivación, elementos que pueden atribuirse al método global.

En particular sobresale el aprendizaje basado en preguntas, problemas y proyectos, el cual considera los intereses de los alumnos y los fomenta mediante su apropiación e investigación. Este método permite a los estudiantes construir y organizar conocimientos, apreciar alternativas, aplicar procesos disciplinarios a los contenidos de la materia, por ejemplo, la investigación histórica o científica y el análisis literario y presentar resultados (SEP, 2017, p. 33).

Las Prácticas Sociales Del Lenguaje En El Proceso De Lectoescritura

Las prácticas sociales del lenguaje se conciben no como acciones sin mayor implicación, sino por el contrario, en la medida en que responden a los intereses de los aprendices y a las necesidades de socialización, son el motor que activa conocimientos, estrategias y actitudes. Por tanto, el enfoque utilizado en el proceso de la lectoescritura se diferencia de aquellos en los que la atención se pone en aprender ciertos aspectos formales y funciones (SEP, 2017, p. 271)

En el ámbito de la vida cotidiana, las prácticas sociales del lenguaje tienen como propósito posibilitar la participación de los niños en estos espacios y de incidir en ellos para la toma de decisiones en la vida, así como atender las necesidades y problemas de su comunidad. Por eso el punto de partida es la conversación cara a cara, con el fin de que los niños compartan información y puntos de vista sobre las personas, sus familias y la comunidad donde viven.

Además, se han integrado diversas prácticas relacionadas con la lectura y escritura (SEP, 2017, p. 253)

Y lo que se puede destacar de esta teoría es que los sujetos son participantes activos en la adquisición del conocimiento, y son las acciones que entablen con el medio, las que determinarán su nivel de aprendizaje.

Enfoque Comunicativo y Competencia Lectora En El Currículo Nacional

De acuerdo con los factores que se involucran en el proceso de adquisición de la lectoescritura, influye por obvias razones el desarrollo de la competencia lectora, que desde términos coloquiales consiste en el aprendizaje de saber leer y escribir de manera superficial, es decir a través de descifrar las líneas, sin hallar un sentido profundo de lo que implica conocer el significado de estas líneas, la intención de quien lo escribió o su finalidad, ya sea de informar, publicar, reflexionar, analizar, de ahí la importancia para conocer con mayor determinación en que consiste.

La competencia lectora desde lo prescripto en el plan de estudios implica en los estudiantes, enfrentarse con textos de cualquier tipología, para que comprendan, analicen y utilicen esos textos y lograr comunicarse, buscar información, llevar a cabo un proyecto, usar un aparato o sencillamente divertirse al estimular su imaginación. En este proceso el estudiante debe poner en práctica alguna experiencia de lectura y sus conocimientos sobre temas de la vida, adquiridos en su hogar, la calle, o a través de la televisión, la radio, la publicidad, et.; así como ciertas habilidades para la comprensión y el análisis de lo leído. El enfoque comunicativo funcional para la enseñanza del lenguaje en educación básica promueve la interacción social, a través de elaborar comunicaciones orales y escritas efectivas en diferentes contextos (Urías, 2013, p. 24)

El desarrollo de la lectura es parte del desarrollo del lenguaje, ya que la vida social del ser humano demanda transmitir mensajes que deben organizarse de una manera definida y estable para comunicarse efectivamente, se prepara a los estudiantes para que adquieran esta capacidad según se lo demande la situación comunicativa en la que se encuentren. Escuchar, hablar, leer y escribir constituyen la base de la actividad comunicativa; el estudiante debe mejorarlas a medida que avanza a los grados superiores, ya que son imprescindibles para comprender y generar significados, además de ser necesarias para su desempeño en el resto de

las asignaturas. La lectura y la escritura, en otras palabras, el proceso de lectoescritura son dos aprendizajes fundamentales que ponen a la persona en contacto con el mundo que la rodea, con las realidades pasadas y lejanas, con ella misma y con los demás.

Lectura y Escritura Desde El Enfoque Constructivista

Para entender el sentido de la lectura y la escritura desde el enfoque socio - constructivista, es necesario conocer a que se refiere el socio - constructivismo, para proceder a establecer conexiones entre el sentido del proceso de alfabetización y esta postura que tiene la finalidad de introducirse a la educación como una herramienta útil ante las nuevas exigencias de la comunidad estudiantil, cumpliendo con el rigor que se necesita para atender los intereses, las capacidades y sobre todo la competitividad de las personas ante la vida académica, personal y profesional, que apegada al aprendizaje de la alfabetización puede lograr mayor impacto, ya que ambos procesos, están ligados a ser desarrollados de manera inmediata, porque son conocimientos básicos que debe poseer una persona.

La capacidad de aprendizaje implica el desarrollo de habilidades cognitivas para resolver problemas y atribuir un significado a aquello que es objeto de estudio, basándose en sus conocimientos e incorporando lo aprendido a sus esquemas conceptuales, readaptando y reorganizando su saber, estableciendo relaciones no arbitrarias entre lo que ya sabe y lo que se desea aprender. Esto conlleva que el alumnado sepa o conozca qué aprender y cómo aprenderlo (Baeza, 2012, p. 9).

En el campo de la alfabetización, los niños aprenden a escribir de la misma manera que aprenden a hablar, por ensayo-error; garabatean y realizan caracteres similares a los de la escritura del adulto; pero para que se produzca el desarrollo cognitivo, al igual que en el lenguaje oral, es necesaria la interacción social, que surge durante las experiencias compartidas entre pares, a través de sus experiencias propias, de lo que descubren, de su curiosidad o simplemente de lo que ven como ejemplo en otras personas, justamente donde surge el socio-constructivismo, que desprende el conocimiento en este caso de la lectoescritura a través de la comunicación que se establece con los miembros que le rodean, pues estas disciplinas están arraigadas al lenguaje, que es un elemento crucial de las personas, en el sentido oral y escrito, apegado a las prácticas sociales del lenguaje, que son precisamente esas experiencias que se

dan en el día a día de los estudiantes, y que de esta manera les resulta más fácil aprender, debido a la ejemplificación de la realidad, y no desde un contexto ajeno.

El lenguaje es un instrumento de intercambio que influye en la modificación de las acciones, así como en el desarrollo del lenguaje interno, y de las habilidades cognitivas y por ello Vigotsky planteó el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para explicar la formación del pensamiento, del cual el individuo pasa de una apropiación externa hasta convertirla en una construcción interna, dando un salto cualitativo desde su nivel real de desarrollo, a uno potencial, viable, estos conceptos hacen referencia a lo que Delia Lerner (2001), mencionó en algún momento, con lo real, lo posible y lo necesario, haciendo referencia a que el proceso de enseñanza - aprendizaje emerge desde lo que acontece a la comunidad estudiantil, para después considerar lo que se cree necesario y relacionarlo a lo posible según las condiciones, el contexto y los intereses de quienes se les está enseñando.

La alfabetización en este sentido constructivista se produce con las interacciones que se dan en el aula, cuando el profesor retroalimenta la conversación o plantea preguntas que confrontan el pensamiento usando la escritura y la lectura para aprender sobre el mundo, mejorando así sus producciones textuales y niveles de comprensión (Baeza, 2012, p. 10).

A su vez comprender supone pensar, producir y hacerlo de la mejor manera, por lo tanto, los estudiantes deben aprender para que sirve el lenguaje, enfatizando en la habilidad de comunicar ideas, experiencias, sentimientos, opiniones, (Maruny, 1993, p. 70 – 71). El texto es la unidad básica de la comunicación escrita y tiene 4 significados a partir de la variedad de textos, donde los niños pueden aprender que se escribe y se lee, para:

- Recordar, identificar, localizar, registrar, almacenar, averiguar...
- Comunicar o acceder a información.
- Disfrutar, comunicar emociones, acontecimientos, sueños...
- Estudiar, aprender, profundizar en conocimientos.
- Aprender a saber hacer como se realizan algunas cosas.

Con base a los aspectos mencionados, el constructivismo se centra en el proceso de aprendizaje, en cómo se adquiere el conocimiento, más que en el de enseñanza; pero el papel del profesor en el aula es como el de un entrenador de baloncesto, es quien mueve y orienta a

su alumnado, hacia la consecución de un logro. Por supuesto que son los jugadores los que desarrollan las habilidades cognitivas necesarias para alcanzar el aprendizaje, pero el papel del maestro como entrenador en el desarrollo de esas habilidades es fundamental (Baeza, 2012, p. 39)

La Lectoescritura En Educación A Distancia

La lectura y escritura habilidades que por tradición se enseñaban en la teoría cognitiva, en el escenario escolar, a partir del año 2019 hasta el actual año 2022, con el fenómeno sanitario, rompió barreras al trasladarse lo áulico, a espacios del hogar, habitaciones, en la sala, en espacios al aire libre, y otros escenarios más, lo que demostró que cualquier lugar puede convertirse en un espacio de aprendizaje, pues la modalidad de educación a distancia lo manifestó, con el uso de las tecnologías emergentes y dispositivos como laptops, celulares, tabletas electrónicas con un sentido educativo y realmente funcional, dejando de lado la escuela remota de los tiempos tradicionales, y con ello abandonando la idea de permanecer en el salón de clases para aprender.

En el sentido de la educación a distancia se desarrolla en un contexto con el uso de la tecnología, en donde Cassany (2011) menciona que se ha logrado tener una gran relevancia debido al entorno digital en el que las personas se desenvuelven, permitiendo que el uso de recursos tecnológicos y los espacios virtuales sean parte de este aprendizaje. De tal manera que acompañado de estos recursos ha sido posible no perder de vista la enseñanza de la lectura y la escritura a pesar de que no exista una interacción presencial, pero ha surgido como alternativa para interactuar haciendo uso de las herramientas con las que cuentan las plataformas, las redes sociales y los programas de comunicación.

El trabajo de la lectura y escritura en un contexto de educación virtual resulta ser un tema novedoso y actual, desarrollado hace menos de hace diez años, pues, es partir de las nuevas necesidades y contextos de los estudiantes que se reformula el trabajo, pensando en responder a las nuevas condiciones del mundo de hoy, es decir, a un contexto mucho más virtual (Diestra, 2020, p. 42).

Para impulsar el aprendizaje a distancia, se considera la propuesta respecto a **la pedagogía de la asociación**, la cual implica utilizar las experiencias previas, motivaciones y opiniones de los estudiantes para generar un proceso de lectura y escritura, con la finalidad de

que aquello se logre, se pone en práctica el trabajo de la oralidad e interacción, se planifican actividades relacionadas al contexto, y se diversifican los géneros que el estudiante leerá y escribirá (Cassany, 2011 citado por Diestra, 2020, p. 43)

El Proceso Didáctico De La Lectura y La Escritura En La Escuela Primaria

El proceso didáctico durante este tiempo en casa, dio paso primeramente al acercamiento de padres de familia con sus hijos, ante la necesidad de tener un acompañamiento para no suspender actividades que generaran un retroceso más fatal del existente, si bien la dicotomía escolar/vernácula para referirse a lectura y escritura se hizo insostenible en la pandemia y lo mismo sucedió con las separaciones clásicas dentro de la comunidad educativa.

La pandemia hizo más estrecho el vínculo entre docentes y familias, ya que las y los acompañantes familiares cobraron un lugar central, al compartir y apoyar tareas de lectura y escritura, donde las posibilidades de este acompañamiento familiar fueron mucho mayores en el ámbito de la lectura que en el de la escritura, porque la distribución social de las prácticas de escritura es menos democrática que la de las prácticas de lectura (Navarro. Et. al, 2021).

Al entender la pandemia como un factor que permitió la creación y adaptación de nuevos escenarios para fomentar el aprendizaje, se generó un trabajo recíproco, donde participaron docentes, padres de familia y alumnos con la finalidad de favorecer las clases, el desarrollo de los contenidos, facilitar el proceso de enseñanza y sobre todo dar tregua al intercambio de conocimientos y opiniones para tener una relación de cordialidad por el beneficio de los estudiantes al estar inmersos de una problemática social que afecto a todos. Sin embargo, a pesar de haber logrado progreso con los estudiantes, hasta el reciente 2022, ha desatado dificultad en el proceso de enseñanza - aprendizaje, partiendo de dos componentes esenciales que se perdieron de la escuela: **el tiempo y el espacio compartidos presencialmente.**

Consecutivamente como se sabe el rezago educativo se descubrió ante el regreso a clases presenciales en las escuelas primarias, y se detectó mayormente en las actividades de lectura y escritura, mismas que han tenido varios meses de reforzamiento, ya que al no encontrarse desarrolladas, no existió la posibilidad de continuar con otros contenidos ni otras asignaturas, puesto que los alumnos no podrían comprender dichos temas y menos aún lo habrían hecho estando lejos de la escuela y de las aulas, ante encontrar dichas situaciones, se ha deducido que

las aulas son necesariamente heterogéneas y diversas: conviven distintas identidades y personalidades, intereses, trayectorias educativas previas, experiencias con la lectura y la escritura y configuraciones familiares.

Las y los docentes enseñan trabajando con y en la diversidad social y educativa, por ello la importancia de su acompañamiento con los alumnos, sin embargo para lograr por lo menos no tener un estancamiento total, las prácticas de lectoescritura se desarrollaron por medio de las clases en línea donde se recurrió al diseño de actividades encaminadas verdaderamente a las prácticas sociales del lenguaje, simplemente por el acierto que tuvo que los alumnos aprendieran desde su contexto, sus intereses y lo que les rodeaba, de ahí el gran despertar de la comunidad educativa.

Pese a la funcionalidad de la alfabetización, lo que provocó la ausencia de un mayor conocimiento fue el agotamiento y la desmotivación con las lecturas digitales y las tareas escritas, que desencadenó la educación instruccional, estrategia que se reprueba hoy en día desde el enfoque de plan y programas de Estudio Aprendizajes Clave 2017.

Modalidades De Trabajo

Secuencias Didácticas

Las secuencias didácticas atienden a la herramienta de trabajo del docente, que incorpora las actividades diseñadas para el trabajo en el aula con los alumnos, se trata del concentrado de aprendizajes que adquieren los alumnos en los distintos campos formativos de las asignaturas, de acuerdo a su grado, características del grupo y recursos con los que se cuenta, en el proceso de enseñanza – aprendizaje mediante la selección de los temas, donde el docente tiene la capacidad de moldear sus clases de acuerdo a las necesidades de conocimiento que se presenten, y los recursos que tenga o que desee implementar.

Esta herramienta sirve para ser implementada, en la clase frontal estableciendo una relación lineal entre quien emite información y quien la recibe, la teoría de las situaciones didácticas elaborada por Brousseau (2007) como se cita en Díaz Barriga (1984 – 1996) pone el énfasis en las preguntas e interrogantes que el docente propone al alumno, en la manera como recupera las nociones que estructuran sus respuestas, la forma como incorpora nuevas nociones, en un proceso complejo de estructuración/desestructuración/estructuración, mediante múltiples operaciones intelectuales tales como: hallar relaciones con su entorno, recoger información,

elegir, abstraer, explicar, demostrar, deducir entre otras, en la gestación de un proceso de aprender. El alumno aprende por lo que realiza, por la significatividad de la actividad llevada a cabo, por la posibilidad de integrar nueva información en concepciones previas que posee, por la capacidad que logra al verbalizar ante otros (la clase) la reconstrucción de la información. No basta escuchar al profesor o realizar una lectura para generar este complejo e individual proceso (p. 1)

Estructura De La Secuencia Didáctica

La estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades (Díaz Barriga, 1996, p. 4)

En este proceso se permite detectar una dificultad o una posibilidad de aprendizaje, que permite reorganizar el avance de la secuencia, mientras que los resultados de una actividad de aprendizaje, los productos, trabajos o tareas que el alumno realiza constituyen elementos de evaluación. La secuencia integra de esta manera principios de aprendizaje con los de evaluación, en sus tres dimensiones diagnóstica, formativa y sumativa, e incluye una reflexión vinculada a las actividades para el aprendizaje, pero desde el principio de la secuencia es necesario tener claridad de las actividades de evaluación para el aprendizaje, incluso es importante lograr una visión integral de las evidencias de aprendizaje, superar la perspectiva de sólo aplicar exámenes, sin necesidad de eliminarlos completamente, pero sobre todo reconociendo que los principios trabajo por problemas y perspectiva centrada en el aprendizaje significan lograr una articulación entre contenidos.

Propuesta De Una Secuencia Didáctica

Figura 2. Propuesta de secuencia didáctica, por Díaz Barriga

Propuesta indicativa para construir una secuencia didáctica³

Asignatura: Unidad temática o ubicación del programa dentro del curso general: Tema general:
Contenidos:
Duración de la secuencia y número de sesiones previstas:
Nombre del profesor que elaboró la secuencia:
Finalidad, propósitos u objetivos:
Si el profesor lo considera, elección de un problema, caso o proyecto:
Orientaciones generales para la evaluación: estructura y criterios de valoración del portafolio de evidencias; lineamiento para la resolución y uso de los exámenes:

Secuencia didáctica

Se sugiere buscar responder a los siguientes principios: vinculación contenido-realidad; vinculación contenido conocimientos y experiencias de los alumnos; uso de las Apps y recursos de la red; obtención de evidencias de aprendizaje

Línea de Secuencias didácticas Actividades de apertura: Actividades de desarrollo: Actividades de Cierre:
Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje Evidencias de aprendizaje (En su caso evidencias del problema o proyecto, evidencias que se integran a portafolio)
Recursos: bibliográficos; hemerográficos y cibergráficos

Proyectos Didácticos

La metodología de trabajo por proyectos fue creada por el maestro y pedagogo estadounidense William Heard Kilpatrick. Este autor defendía que la enseñanza debía ser integrada y pluridisciplinar, y que los temas trabajados debían estar estrechamente relacionados con la realidad del niño, ya que sostenía que el aprendizaje es más eficaz cuando se basa en experiencias e intereses (Trilla, 2005).

Un proyecto es un conjunto de actividades organizadas y elaboradas de forma sistemática, que se realizan con el objetivo de resolver un problema determinado. Dicho

problema puede ser una cuestión, un deseo de aprender y conocer, la creación de un producto, la comprobación de una hipótesis, la solución de una dificultad, etc. (Tobón, 2006).

Este modo de estructurar los aprendizajes implica tener en cuenta que se deben crear estrategias que favorezcan el tratamiento de la información y la relación entre los diversos contenidos, para ayudar de este modo a que el alumnado construya su aprendizaje y transforme la información de las diferentes disciplinas en conocimiento propio (Hernández y Ventura, 2008).

Ventajas

Esta modalidad de trabajo, Perrenoud (2000) como se cita en Aula planeta (2015) menciona que realizar el diseño de actividades de la manera más completa posible y de ahí se desprende una serie de ventajas para considerar ponerla en pie dentro del aula:

- Logra construir competencias a través de la transferencia de saberes y procedimientos.
- Plantea prácticas sociales que refuerzan el sentido de los aprendizajes escolares.
- Descubre nuevos saberes desde una perspectiva de sensibilización. } Propone obstáculos que solo pueden ser resueltos con nuevos aprendizajes.
- Permite identificar potencialidades y carencias mediante la evaluación y la autoevaluación. } Desarrolla la cooperación y la inteligencia colectiva.
- Ayuda a aumentar la autoestima y la identidad personal y colectiva de los alumnos. } Desarrolla la autonomía y la capacidad de elección.
- Enseña a manejar proyectos para poder colaborar con éstos de forma crítica y constructiva. Además, el hecho de trabajar todos juntos y colaborar para conseguir un mismo objetivo, permite a los alumnos aprender de la diversidad y enriquecerse de diferentes puntos de vista y opiniones.

Características

Tobón (2006) por su parte, en su artículo “Método de trabajo por proyectos”, añade que los proyectos tienen las siguientes características principales:

1. Orientación a unos usuarios determinados.
2. Enfoque único en la consecución de una meta.
3. Establecimiento de un comienzo y un final.

4. Descripción de actividades enlazadas entre sí.

Se añade, que este tipo de modalidad de trabajo mantiene una estrecha relación con situaciones reales así como una fuerte relevancia práctica, se orienta a los participantes (ya que se centra en sus necesidades e intereses), a la acción, al proceso y al producto, incluyendo el beneficio de propiciar el trabajo de manera colaborativa, dado que otra de las características primordiales del trabajo por proyectos es la realización colectiva, e intervenir en el desarrollo de las competencias cognitivas, afectivas, sociales y psicomotrices.

Capítulo IV:

Análisis e

Interpretación

De Los

Resultados

Capítulo IV: Análisis e Interpretación De La Información

El siguiente apartado describe el análisis e interpretación de la información obtenida con base en el contenido del compendio “Fortaleciendo mi lectoescritura” donde se diseñaron actividades didácticas sustentadas en el método de lectoescritura global con fundamento en Rosano (2011), metodología recuperada de J. Dewey, como se describe en el apartado del marco teórico (p. 37 - 39) del que se recupera para el análisis las cuatro etapas citadas: comprensión, imitación, elaboración y producción, así como las categorías respecto a las dimensiones de la alfabetización según Delia Lerner (1979): concreta, presilábica, silábica y alfabética 4recuperadas del marco teórico como medio para establecer la relación de la información empírica, vinculando al proceso las dimensiones de la alfabetización de Hernández (2008) que son alfabetización funcional, alfabetización cultural y alfabetización crítica, mismas que formaron parte de las unidades de análisis para la valoración e interpretación de la información.

La aplicación del método para fortalecer la lectoescritura, se atendió en diversas actividades expuestas de manera implícita en el diseño del compendio, mismas que se desarrollaron durante la intervención docente en lo áulico, relacionando la atención a los aprendizajes esperados desde lo prescripto en el plan y programa de estudio 2017. Se implicó la modalidad de trabajo por proyectos y secuencias didácticas con articulación en el enfoque del método global

Las modalidades de trabajo, se recuperaron de la propuesta curricular, explícita en los planes y programas de estudio Aprendizajes Clave 2017, que se caracterizan por promover una enseñanza situada que promueva la integración de la escuela a la comunidad donde habita, es decir, un proceso contextual, con el objetivo de hacer algo que interesa y que se quiera resolver problemas (SEP, 2017, p. 235), es decir, que las actividades didácticas se relacionaran con procesos propios de su contexto.

Con base en el objetivo, la propuesta didáctica se fundamentó en el enfoque de la lengua materna, que hace énfasis en el campo formativo de lenguaje y comunicación, con actividades comunicativas, cognitivas y reflexivas mediante las cuales se expresaron, intercambiaron y defendieron las ideas; estableciendo y manteniendo las relaciones interpersonales haciendo uso

de la información para la participación en la construcción del conocimiento y reflexionar sobre el proceso de creación discursiva e intelectual (SEP, 2017, p. 157).

El análisis y valoración tuvieron la intención de identificar fortalezas y áreas de oportunidad de los alumnos, la progresión en los niveles de alfabetización, referente a la lectura fluida, rápida y de comprensión, y de igual manera en la escritura correcta de palabras, oraciones, y párrafos. Los ejes considerados con base en las unidades de análisis son: el actuar docente, que refiere a “un proceso complejo en donde interactúan de forma dinámica diferentes aspectos, como lo pedagógico (desenvolvimiento, tacto pedagógico, comunicación, el desarrollo de actividades), atención a lo curricular, actividades extracurriculares, el uso de material didáctico, así como otros recursos de apoyo a la enseñanza, interpretaciones particulares que realizan los maestros y los alumnos de los materiales sobre los cuales se organiza y se realiza la enseñanza y el aprendizaje” (Rockwell, 1995 como se cita en Ibáñez, 2019).

Otro elemento de análisis fue el actuar de los alumnos centrado en la realización de actividades, la motivación y la actitud para alcanzar los aprendizajes de la lectoescritura. Se aclara que en un primer momento manifestaron inseguridad, leían en voz muy baja, y su fluidez era poca, en el regreso a clases presenciales.

Se enfatizó la transversalidad, al articular otras asignaturas, en donde la dinámica que se atendió fue explicar al inicio de las clases las actividades planificadas desde diferentes campos formativos, impulsando el trabajo autónomo en la medida de lo posible, para lograr el fortalecimiento requerido.

Los instrumentos, para la valoración se diseñaron con base en la operacionalización de las unidades y categorías de análisis, haciendo énfasis en la alfabetización de la lectoescritura. Para el análisis se consideró una muestra no probabilística según el enfoque cualitativo, cuya muestra fue de tipo diversa o de máxima variación según Miles y Huberman (1994), Creswel y Henderson (2009) que busca diversas perspectivas para mostrar diferencias y coincidencias de 12 alumnos elegidos y ubicarlos a partir de su valoración en diferentes niveles de desempeño, abarcando el rango satisfactorio, en desarrollo e insuficiente, de acuerdo a los ámbitos de las etapas, de los cuales, en la alfabetización funcional, consisten en brindar la atención a la decodificación adecuada de las letras, y la reflexión sobre la estructura sintáctico – semántica de la oración escrita (Hernández, 2008, p. 21)

Dimensiones De La Alfabetización

De acuerdo a los niveles de lectoescritura, atendiendo las categorías de las dimensiones de la alfabetización cultura, crítica y funcional, así como la rúbrica que contuvo los aspectos a considerar, se presentan los siguientes resultados:

Alfabetización Funcional. En este sentido, con base a la alfabetización funcional 6 alumnos se posicionaron en el nivel satisfactorio y 4 en desarrollo, ya que prestaron atención a los textos, al comprender el sentido de la lectura, leyendo de manera fluida y al continuar el trabajo para respetar signos puntuación; respecto a la escritura de oraciones con estructura sintáctica (armado adecuado de oraciones y la identificación de sus elemento), mientras que 2 estudiantes de la muestra permanecieron en el nivel insuficiente, ya que la lectura realizada solo les permitió decodificar el texto sin comprender lo que dice y aun leen en voz baja pues no manifestaron expresión en la lectura, lo cual implica reforzar el conocimiento para respetar signos de puntuación, pausas y alternar los niveles de voz. Por otro lado, en la escritura se reflejó conocimiento casi nulo para escribir oraciones de forma autónoma (**véase figura 3**)

Por parte de la escritura, se manifestó la estructura sintáctica de la palabra escrita y que al momento son capaces de escribir palabras, que dan a conocer el significado completo de una oración y requieren del apoyo del deletreo o copiar del pizarrón, a pesar de las prácticas diarias de actividades de lectoescritura, impulsadas por parte del PEMC (Programa Escolar de Mejora Continua), diseñado en la escuela de práctica, como propuesta vinculada a la creación de objetivos, metas y acciones dirigidas, para potenciar el lenguaje oral y escrito a partir de actividades situadas, y favorecer la confianza en el estudiante (SEP. 2014, p. 7).

Alfabetización Cultural. De acuerdo a los resultados, el desarrollo de la alfabetización cultural, enfatiza en que los alumnos aprendan a leer los textos para “leer el mundo”, y para escribir y decidir el lugar de sí mismos, es decir, que sean capaces de comprender que la lectura y la escritura, son conocimientos útiles en la vida, y lo que aprenden en la escuela no está alejado, de su vida diaria, enfatizando en que es necesario que ambas disciplinas sean desarrolladas de manera equitativa, recordando que una sin la otra no pueden darse, pues la escritura requiere de que el alumno sepa escribir para darle voz a las palabras que se encuentran

plasmadas en el papel y con ello dar paso al ideal de los educadores y alfabetizadores, quienes tienen en mente que los alumnos adopten la alfabetización crítica (Hernández, 2008, p. 22)

En **la alfabetización cultural** se atendió la inclusión de las estrategias del PEMC, donde los mismos 6 alumnos que se encuentran entre el nivel satisfactorio y los 4 en desarrollo, pudieron decodificar líneas de párrafos, reconocer su sentido y utilidad en el conocimiento cultural, que los condujo a comprender la relación entre la lectura y la escritura con el uso de textos narrativos e informativos específicamente, con temas como “la higiene y el cuidado personal”, en el que los alumnos conocieron el propósito de la información para usarla al momento de llevarla a la práctica, ya que son acciones que realiza toda persona y que forma parte de los buenos hábitos, donde surgió la intención didáctica de conocer el significado para fomentar en los alumnos la comprensión de la lectura e impulsar el trabajo en clases con actividades que permitieron desarrollar el contenido, con la finalidad de incursionar en el proceso de aprendizaje situado, que refiere a las prácticas sociales del lenguaje, pues se trata de una adquisición del conocimiento, basada en el contexto, de igual manera a través de esta estrategia, los alumnos tuvieron contacto con la identificación de palabras incluidas en el texto y lograron relacionarlas con condiciones de la vida cotidiana, lo cual los impulsa a considerar la lectura como un gusto, y no obligación, porque entienden que al conocer los tipos de textos, podrán seleccionar género e intereses, lo que a su vez propició una mayor facilidad de redactar cualquier tipo de texto, con características propias, como en la dinámica utilizada de manera constante “tírame un cuento”, pues la lectura favoreció gradualmente su vocabulario, para llegar a la producción de textos en la asignatura de español y otras más de la maya curricular en segundo grado **(véase figura 4)**

A pesar de la condición en la que se mantuvieron los estudiantes, en el rango menor del logro de aprendizajes, se pensó que una alternativa para continuar en la mejora de la alfabetización, puede ser el trabajo entre pares, al considerar que los alumnos requieren mayor atención, sin la intención de generar una segregación en el aula de clases, para continuar en la búsqueda de la inclusión el desarrollo del enfoque socio – constructivista del plan de estudios Aprendizajes Clave 2017, además de añadir un tiempo más prolongado, que propicie una actividad con transversalidad, para no dejar a un lado las demás asignaturas y que esta se adapté al ritmo de trabajo de los estudiantes, y con el uso de materiales didácticos como el dominó de

letras, lecturas de sílabas simples y compuestas y juegos, para fomentar el aprendizaje con motivación hacia esos alumnos que lo requieren.

Alfabetización Crítica. Se entiende que la alfabetización crítica consiste en formar un lector crítico, que da parte a la posibilidad, la capacidad y la voluntad de usar lo que lee en los textos para interpretar su propia vida y el mundo en el que vive (Hernández, 2008, p. 23). Entonces generar en los alumnos los procesos de codificación y decodificación parten de permitir la planeación de la tarea general de lectura y su propia ubicación, motivación y disponibilidad para facilitar la comprobación, revisión y el control de lo que se lee y escribe, generando una toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan (Solé, 1992, p. 49).

En este tipo de alfabetización crítica, 10 de los alumnos lograron plantear preguntas, opiniones críticas y comentarios respecto a las lecturas y producciones hechas, ya que identificaron la relación de los textos con ejemplos de la vida real, considerados como prácticas sociales del lenguaje, aprendizajes reflejados en actividades a través de la lectura de cuentos, fábulas y leyendas, con respecto a los textos literarios, como el tipo de texto conveniente para introducir a los estudiantes en la lectura, tal como se muestra en los anexos (**véase figura 5**), al haber implementado la lectura en sus distintas formas, es decir, grupal, individual, compartida, en voz fuerte o voz alta, de las cuales se realizaron preguntas que los estudiantes respondieron en su cuaderno y se generaron charlas, donde se trabajó la comprensión del significado que dejaban las lecturas.

En el caso de los 2 alumnos que alcanzaron menor progreso en la dimensión anterior, reflejaron que les cuesta trabajo reconocer el tipo de texto que leen, ya que únicamente decodifican algunas partes o frases que se encuentran en los textos, y consecutivamente en el ámbito de la lectura no presentan ninguna opinión de los textos que se comparten en clase, ya que a pesar de que existe la decodificación aun no atienden el campo de la semántica (estructura de las oraciones, párrafos y textos), lo que implica que la etapa de la alfabetización crítica no se ha desarrollado en ellos, añadiendo que son alumnos canalizados a USAER, para generar una atención más personalizada a pesar de la adecuación de actividades que hay para ellos respecto al nivel de profundidad, que se basan en ejercicios escritos en el pizarrón y que interrumpe la dinámica del proceso del método global, saliendo del objetivo planteado.

Lo que funcionaría para mejorar el proceso de adquisición de la lectoescritura en estos estudiantes, podría ser, prolongar el tiempo para implementar cuentos cortos, en los que lean pequeños fragmentos y con ello escriban oraciones cortas cuando se trate de llevar a cabo la producción de textos y evitar que sus actividades se basen en copiar del pizarrón al cuaderno, ya que se caería en las prácticas tradicionales de enseñanza y el proceso de lectura y escritura se atrasaría más, puesto que no le permite a los estudiantes leer más allá de lo que pronuncian con la voz, ni descifrar el texto.

Etapas De Desempeño De La Lectoescritura

El desarrollo de la lectoescritura considera los logros de los alumnos de acuerdo a las etapas concreta, presilábica, silábica y alfabética, desde la propuesta de Delia Lerner (1979), sistematización que originó el diseño de una rúbrica de evaluación como instrumento para la valoración de la información, que impulsó la lectura en el aula de clases y actividades de escritura de oraciones, textos, revisión de ortografía y disgrafía en algunos casos, en los momentos de retroalimentación cuando los estudiantes asistían a calificar los cuadernos.

A través de esta rúbrica se identificaron las partes esenciales de cada etapa, a partir de las actividades donde la comprensión lectora, imitación de textos y dibujos sin relación eran las prácticas de cada día de los estudiantes, quienes al involucrarse en la aplicación del método global lograron conocer los sonidos de las letras, combinarlas y comenzar a concentrarse en el campo de la ortografía, para atender cuestiones de redacción en el reconocimiento de la lectoescritura y su verdadera utilidad con base a la identificación del significado de las lecturas, la escritura de las palabras y oraciones que formaron textos, añadidos aspectos de enriquecimiento de vocabulario y sintaxis de manera implícita.

Concreta. En la etapa concreta los principales resultados reflejaron que 8 de los estudiantes comprendieron considerablemente el funcionamiento de la escritura, mejoraron el molde de su letra, reprodujeron textos atendiendo el significado y representaron palabras a través de dibujos, considerando este tipo de imágenes en actividades del cuaderno, donde los estudiantes con menor progreso fueron atendidos mediante adecuaciones curriculares, y en lugar de escribir las oraciones y textos, se les pidió que lo representarían con un dibujo, específicamente en la producción de textos narrativos, como lo fue el cuento al responder con sus dibujos las

preguntas realizadas y añadieron una explicación verbal para saber que representaba lo que habían plasmado en el cuaderno.

En el rubro de **desarrollo**, se detectaron 4 alumnos que progresaron, al realizar una comparación de cuando ingresaron clases presenciales hasta la aplicación del método global, sin embargo, manifestaron que aún se encuentran en el proceso de atender por completo dicha etapa, pues requieren comprender el funcionamiento de las letras desde su composición más simple que parte del reconocimiento de las letras y sílabas, hasta llegar a los textos, necesitan reconocer los sonidos de las letras para escribir sin tener que copiar del pizarrón, al igual que ser capaces de dividir las palabras en sílabas para colocar correctamente espacios entre las palabras y con ello practicar el uso correcto de los signos de puntuación en un nivel más profundo de la escritura y la lectura para una entonación adecuada.

Por otro lado, en la lectura, requieren de saber expresar al menos la lectura de las letras al ver su representación gráfica, sin embargo, a pesar de las deficiencias, los resultados obtenidos fueron buenos, ya que ninguno de los alumnos permanece en indicador negativo, incluso aquellos que requirieron mayor apoyo, quienes pueden continuar su proceso de aprendizaje de lectoescritura con el trabajo constante de lecturas y textos que sean apropiados a su edad y grado para comenzar con un nivel que atienda su ritmo de aprendizaje y que ambas prácticas estén adaptadas a los estilos de aprendizaje de los alumnos, considerando si tienen alguna necesidad o problema de lenguaje (**véase figura 6**).

Presilábica. En la etapa presilábica 9 alumnos lograron alcanzar el nivel mayor “logrado”, pues determinaron que son capaces de reproducir letras sin conocer su significado por completo, comprendieron con mayor énfasis la representación de las letras con su sonido, sin embargo, al inicio de la práctica escolar, solían confundir con más frecuencia los sonidos y uso de letras como: z, s, c, pues como se sabe la C suele sonar en algunas palabras como S, y Z, aunque ortográficamente no sea así.

La confusión de la ruta entre grafema – fonema, originó atender la rama de la ortografía, puesto que los sonidos son similares en las letras para practicarlos en sus participaciones de lectura y por lo tanto para orientarlos en la escritura sería conveniente explicar a los estudiantes con que letras se combinan, específicamente en la retroalimentación que se hacía en sus

cuadernos, atendiendo correcciones, Sin embargo, la etapa a la que llegaron se consideró un progreso correcto y se valoró necesario para los 3 alumnos restantes que se mantienen en desarrollo, comenzar a pulir su escritura respecto a la semántica y la producción de los textos en torno al arte de escribir y pronunciar la lengua oral y escrita, es decir las cuestiones gramaticales. Así mismo fueron capaces de utilizar distintas combinaciones de letras para representar cualquier palabra, sin necesidad de tener que escribirlas en el pizarrón (**véase figura 7**)

Silábica. En la etapa silábica, los resultados obtenidos hicieron énfasis principalmente en 8 alumnos que se encuentran en el nivel “logrado” de acuerdo a los indicadores, quienes conocieron el sonido que representan las letras y pudieron escribirlas al escucharlas, así mismo identificaron sílabas simples y compuestas, pero detectó que les fue complicado separar las palabras en sílabas, cuando hay palabras que no caben en un renglón, por ejemplo: para escribir la palabra “**también**”, si en el renglón solo cupiera **tambi** y en el siguiente la sílaba **en**, los alumnos escriben **tamb – ién**, lo cual quiere decir a que a pesar de que saben formar palabras con las sílabas, hizo falta que conozcan o identifiquen esta parte de cómo es que se escriben dichas sílabas (**véase figura 8 y 9**)

En cambio, los 4 alumnos restantes de la muestra, se mantuvieron “en desarrollo”, ya que los errores ocurren con mayor frecuencia, sin embargo, existieron avances en la apropiación de la lectura y la escritura de manera progresiva durante la jornada de prácticas y respetando los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Alfabética. Respecto a la etapa alfabética, hasta la aplicación de estrategias y desarrollo de actividades como escritura de oraciones y textos breves (producción de textos), 7 alumnos lograron identificar que cada letra tiene un sonido, combinar las letras de manera adecuada y se mantuvieron en ese rango continuando con correcciones de ortografía en actividades simples y de manera directa en la elaboración del escrito como uno de los productos finales, donde constantemente se realizó retroalimentación en los cuadernos de los estudiantes, al hacer las correcciones pertinentes en cada actividad, en formato de anotaciones, por sugerencia de la docente titular de grupo.

Mientras tanto los 5 alumnos restantes se ubicaron en el rango de “desarrollo”, en la adquisición de las habilidades de lectoescritura, específicamente en la forma de construir los textos, y de acuerdo al resultado de manera general todos requieren del apoyo para corregir cuestiones de la rama ortográfica y sintaxis para completar el proceso de escritura de oraciones y párrafos, sin perder la coherencia hasta llegar a la producción de textos, aunque estos sean cortos.

Específicamente una alternativa para contribuir al apoyo de los alumnos que permanecen en los niveles intermedios o que requieren apoyo, sería alargar el tiempo de aplicación del método global, enfocado a actividades que fortalezcan constantemente las producciones de los estudiantes, cuyo dominio se adquiriera conforme a la práctica, misma que es posible desprender al generar la creación de un plan de lectoescritura que involucre lecturas de distintos géneros, audios y videos que contengan temas de interés para los estudiantes y los motive a leer, escribir y compartir sobre ello (**véase figura 10**)

Compendio

El compendio de actividades fue diseñado de acuerdo las etapas del método global (comprensión, imitación, elaboración y producción), seleccionado desde su utilidad por cubrir la mayor parte de adquisición de conocimientos que pueden abarcar la diversidad de los estilos de aprendizaje de los estudiantes y hacer de la lectoescritura una práctica innovadora y de motivación.

Se conoce, que el método global fue utilizado por primera vez por Decroly, como una serie de pasos analíticos, activos y visuales, inmersos en un proceso de asimilación de significados para comprender el contexto o la realidad en la que los estudiantes viven, es decir el aprendizaje situado, donde los textos sean entendidos como un conjunto de palabras que presentan una finalidad y que necesitan ser comprendidas al ser escritas y leídas, para enseñar a hablar, ya que, gracias a su memoria visual, reconocen frases y oraciones y en ellas palabras.

Para comprender la composición de las palabras, los estudiantes deben conocer las vocales, después el abecedario completo, y con ello los sonidos de cada grafía y su representación para que puedan formar sílabas, con las sílabas palabras, las palabras oraciones, con las oraciones los párrafos y con ello llegar a la producción de textos, como práctica avanzada del enfoque gramatical de la lengua. Con el logro de la escritura que se menciona

funciona como el proceso que da pie al desarrollo y reforzamiento fonológico, en el que los estudiantes comprenden la composición de los sonidos de las grafías unidas en cada una de las etapas de la escritura mencionadas anteriormente.

Las etapas del método atendieron la adaptación a cada uno de los niveles del proceso de alfabetización, ya que este comienza por conocer lo básico de la lengua oral y escrita, pasa por un proceso de imitación que puede ser favorecedor para los alumnos que están en un bajo nivel de alfabetización y así mismo se extiende hasta la producción, que enfatizó en dar a conocer los resultados y productos obtenidos al finalizar las actividades de enseñanza - aprendizaje con los alumnos, como parte del trabajo realizado a lo largo de la prácticas.

En la aplicación del método global, para el diseño del cuadernillo, se consideraron las prácticas sociales del lenguaje, y enfoque de la lengua materna expresada en el plan de estudios Aprendizajes Clave 2017, donde se trabajó la apropiación y el conocimiento de prácticas que se viven día a día en diferentes ámbitos, para satisfacer intereses, necesidades y expectativas, así como el desarrollo de la expresión oral y escrita mediante las actividades incluidas en los proyectos y secuencias didácticas analizadas en los resultados.

Comprensión. En la **actividad 1**, se solicitó a los alumnos recortar las palabras (puerta, televisión, escritorio, ventana, butaca, silla, pared, librero, pizarrón, marcador), para después pegarlas en el lugar donde correspondía, con la intención de establecer la relación entre palabra e imagen, en este caso con los objetos que se encontraban en el salón, con base a lo propuesto por Emilia Ferreiro (2011), buscando la relación de la imagen-significado, donde los 12 estudiantes, lograron realizar dicha correspondencia e identificaron todos los elementos, lo que refiere a la etapa silábica según Delia Lerner, sobre la importancia de relacionar el sonido con cada una de las letras y comprender su significado en esa relación (**véase figura 11**)

En la **actividad 2**, la intención fue establecer relación entre palabra-imagen, a partir de que los alumnos observaran la imagen e intentaran leerla por completo y después por sílabas, para evitar el estancamiento de la lectura basada en el método silábico durante el proceso formativo y con ello trabajar la escritura, que dio paso a la lectura de palabras completas, a través de la cual se valoró el conocimiento de 9 alumnos sobre el sonido de las letras con su representación gráfica, resultados favorecedores para todo alumno, sin importar su ritmo de

aprendizaje, pues la actividad contribuyó a la apropiación eficaz de la lectura más fluida, a diferencia del aprendizaje que se da por medio del método alfabético.

Los resultados demostraron que 3 alumnos aún se encuentran en rasgos que conforman el nivel entre la etapa presilábica y silábica, donde necesitaron ayuda para leer con las sílabas y posteriormente enunciar la palabra completa a pesar de las repeticiones que se hicieron, o trataban de adivinar con las imágenes que tenían a un costado las palabras.

En la etapa silábica y alfabética se encontraron 9 alumnos, que atendieron la lectura de las palabras de forma inmediata, incluso de sílabas simples y trabadas, seleccionadas del campo gramatical de “miembros de la familia y de materiales que se utilizan en la escuela”, palabras que también estuvieron representadas por una imagen, sin perder de vista su relación con el contexto en el que se encontraron los estudiantes, quienes atendieron por completo la actividad sin recibir ayuda, leyeron correctamente las palabras completas y después sílaba por sílaba, como lo requiere el método global, e incluso algunos lo hicieron sin ver la imagen (**véase figura 12**)

En la **actividad 3**, los alumnos debían unir con líneas de diferentes colores las palabras con la imagen correspondiente, añadiendo el aprendizaje basado en la visualización y comprensión del significado, en el que los alumnos leen desde que comienzan a hablar al momento de ver una simple imagen, enuncian palabras que deducen lo que pueden decir los renglones o de lo que puede tratar el párrafo, aun cuando no comprendan teóricamente, que se trata de una etapa pre - inicial al conocimiento formal de la lectura.

En esta actividad, había palabras que no correspondían con ninguna imagen las cuales actuaron como un distractor, para hacer más efectiva la actividad, es decir que los niños fueran capaces de leer, conocer el significado y relacionarlo con las imágenes, para evitar hacerlo sin sentido. Los resultados reflejaron que el total de los 12 estudiantes relacionaron las palabras con sus imágenes correspondientes, y dejaron libre aquella palabra que no estaba relacionada con ninguna imagen (**véase figura 13**)

La **actividad 4** consistió en que unieran con colores las imágenes, cuyos nombres debían comenzar con la misma sílaba que iniciaba cada imagen, por ejemplo: **casa**, palabra que comenzaba con la sílaba **ca**, debía estar relacionada con la imagen de una **cama**, cuya sílaba inicial, también era **ca**.

Con respecto a lo enunciado, los alumnos lograron relacionar con colores, aquellas imágenes, cuya primera sílaba fuera la misma, como se muestra en la sección de anexos (**véase figura 14**) y donde se aprecian 2 imágenes sin unir, que fueron la palabra Abuelo y Vaso, porque no iniciaban con la misma sílaba, sin embargo, al existir la misma cantidad de imágenes por relacionar, 11 alumnos de un total de 12, relacionaron ambas palabras, no identificaron el distractor expuesto, lo cual fue sorprendente, ya que 1 de los 12 alumnos que se había encontrado en los niveles más bajos de cada rúbrica, fue el único que realizó la actividad completamente correcta, es decir dejó sin relacionar las imágenes que debían quedarse en blanco. En general, la adquisición de la lectoescritura es relativa, ya que algunos estudiantes requieren más apoyo y para otros se convierte en un pasatiempo, lo que se sabe, es que los trabajos elaborados por los estudiantes, asumen el aprendizaje continuo.

Imitación. En la segunda etapa, “imitación”, se consideró **la actividad 1**, donde se solicitó a los estudiantes que escribieran oraciones por medio de la estrategia de dictado, ya que la etapa comprendía la escritura de las palabras ya conocidas, las cuales impulsaron al desarrollo de la grafomotricidad y la comprensión de su significado. Por lo tanto, se realizaron copias de palabras y frases ya conocidas por los niños, específicamente oraciones cortas como parte de la planeación, para el desarrollo de habilidades en la escritura, y se cuestionó el significado que atribuyeron los estudiantes, de acuerdo a su comprensión. Las oraciones que se utilizaron, fueron:

1. El árbol es bonito
2. Mi mamá fue a comprar fruta
3. El perro come carne
4. La vaca da leche
5. Los zapatos de mi papá son muy grandes.

En la escritura de las oraciones, 3 alumnos del total de 12, necesitaron apoyo, ya que se recurrió a escribirlas en el pizarrón para que pudieran completarlas, y con ello se dedujo la idea de seguir trabajando la identificación de las letras con su sonido correspondiente. Estos resultados fueron coherentes con el nivel silábico de alfabetización en el que se colocaron los estudiantes, que originó un proceso tradicional de enseñanza necesario en el método global para

atender las habilidades de lectoescritura, desde los distintos tipos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, que a pesar de ser una práctica reproductiva, no perdió el sentido socio – constructivista, ya que las palabras y oraciones mantuvieron en todo momento un sentido utilitario, para demostrar a los estudiantes la relación con contenidos de otras asignaturas y retroalimentado el uso de mayúsculas de acuerdo a la clasificación de nombres propios y comunes, ya que fue uno de los contenidos que se consideraron en el desarrollo de los aprendizajes esperados utilizados en la elaboración de las planeaciones, mismas oraciones que se compartieron en lectura, ante el grupo para dar paso a la socialización del trabajo en el aula.

En la **actividad 2**, debían completar los espacios en blanco identificando las letras correspondientes, estableciendo la relación imagen – grafía que, para no confundir a los alumnos con otras palabras, se atendió la idea de que los estudiantes adquirieran el conocimiento, utilizando palabras comunes, para lograr la asimilación y asociación del significado y el significante, palabras o frases, y conseguir la comprensión de los términos y con ello completar el ejercicio correctamente.

Las palabras que se utilizaron para ser completadas, fueron: libreta, lápiz, regla, tijeras, escuela, pincel, colores, mochila, borrador; la cuales tenían espacios libres (en blanco), cuyos resultados obtenidos después de conocer la intención de esta actividad en la (**véase figura 15**).

De acuerdo con la concentración de las palabras que completaron los alumnos, se logró apreciar 2 alumnos que requieren apoyo para identificar que la palabra **libreta**, se escribe con “b”, cuyos errores fueron cambiar la b por la d; al mismo tiempo que el alumno que requiere atención personalizada escribió “Livrdta”, quien trato de plasmar la palabra correcta, escribió de la forma en que habla, ya que presenta problemas lenguaje, esta canalizado a USAER, y no atiende la escritura aunque se utilice el dictado, sino hasta que las frases están escritas en el pizarrón, presentado problemas de lenguaje oral y escrito, como la dislalia y disgrafía.

Un error muy repetitivo a excepción de 4 estudiantes, no escribieron correctamente la palabra “lápiz”, sino “lápiz y eálip”, esta última en el caso del alumno que no permanece en el nivel requerido, donde presenta la confusión entre las letras Z y S, ya que sus sonidos son sumamente parecidos, sin embargo se apreció que los alumnos son capaces de escribir atendiendo la relación que existe en entre la representación de la grafía y su sonido, sin embargo ortográficamente, no es correcta ninguna de las formas en que fueron escritas las palabras.

En la palabra “regla”, únicamente 1 alumno presentó error, al escribir la palabra en la forma en la que él hablaba, debido al problema mencionado, sin embargo, un error muy recurrente también fue en la palabra “tijeras” ya que fueron 7 alumnos, los que escribieron incorrectamente, cambiando la letra j por la g (tigeras), lo cual fue erróneo y en este caso se retoma como motivo de explicación gramatical para los alumnos, ya que a pesar de que los sonidos son muy similares, los estudiantes deben entender teóricamente porque la letra G suena como (je), cuando se escribe con las letras e /i.

Respecto a la palabra “escuela”, 2 alumnos fueron los únicos en tener inconvenientes con su escritura, dejando los mismos espacios en blanco que debían llenarse, y por otro lado el alumno que ha requerido mayor apoyo, escribiendo “Esccela”, mientras que los 10 alumnos restantes de la muestra escribieron la palabra correctamente. Respectivamente el fenómeno que ocurre al escribir como se habla, radica en que los alumnos asocian que se escribe de acuerdo a lo que se escucha, ya que está relacionado con la parte oral de la lengua, donde se ven inmiscuidas la escucha y el habla, lo que otorga una explicación lógica a las situaciones que acontecen en el aula (**véase figura 16**)

Por su parte los fenómenos que se presentaron, estuvieron relacionados con las dificultades de aprendizaje, las cuales incluyen tres tipos de trastornos que son: los de aprendizaje, de la comunicación y de las habilidades motoras. Si bien, dentro de los trastornos de aprendizaje se clasifican tres trastornos más, como: los trastorno en la lectura, los trastornos en el cálculo aritmético y el trastorno en la expresión escrita (Davison, 2003).

En primer lugar, el trastorno en la lectura mejor conocida como dislexia, se vio implícito en esta actividad, pues se reconoce la dificultad de los estudiantes para reconocer palabras, comprender lecturas y escribir sin errores de ortografía, omitiendo o agregando palabras cuando se lee en voz alta, cuya pronunciación resulta deformada para la edad de los niños.

Y, por otro lado, el trastorno en la expresión escrita, que consiste en una deficiencia de la habilidad para redactar, incluye errores de deletreo, equivocaciones gramaticales o de puntuación, mala organización de párrafos como sucedió en las respuestas de las actividades del compendio e incluso de producciones o ejercicios realizados en el aula, que es lo suficientemente grave como para interferir de forma considerable con el aprovechamiento académico o las actividades cotidianas que requieren de dichas habilidades para redactar, puesto que a pesar de ser palabras que solo debían completarse, las letras fueron cambiadas

continuamente por la mayoría de los alumnos, ya que se equivocaron en al menos 2 palabras (Caballero, 2014, p. 25).

Elaboración. En la tercera etapa, comprendida como la “elaboración”, los estudiantes trabajaron tanto con los fonemas, como con las sílabas de las palabras, por consiguiente, descompusieron también las sílabas y reconocieron los fonemas y grafías de estas, ya que en la **actividad 1**, fue necesario que completarán palabras, a través de identificar las sílabas faltantes, dando paso a la lectura de las mismas para encontrar e identificar cuáles eran esas sílabas.

Las palabras que debían completar los estudiantes en relación con la imagen que tenían al costado se ven reflejadas en la en registro de una tabla (**véase figura 17**) donde se resaltan aquellas sílabas que los estudiantes debieron escribir, y se muestran en el siguiente análisis:

Manzana

Conforme a las respuestas de los alumnos, se demostró que, en la aplicación del cuadernillo, en la palabra **manzana** 7 alumnos, intercambiaron la Z, por la letra S, 4 la escribieron correctamente y 1 alumna no respondió ninguna de las palabras a complementar.

Hamburguesa

En la palabra **hamburguesa**, 4 alumnos realizaron cambios en la escritura de la palabra, tales como: agregar letras, omitir letras (u), escribir con v, y escribir unas letras por otras. Consecutivamente 7 alumnos escribieron correctamente y 1 no realizó la actividad.

Jugo

En esta palabra 11 alumnos escribieron correctamente la palabra, a excepción de la alumna que no dio respuesta a la actividad.

Galleta

En la palabra **galleta**, 9 alumnos escribieron correctamente la sílaba que faltaba, 2 de ellos cambiaron la “A” por la “O” y la misma alumna no dio respuesta a la actividad.

Cereal

En este caso 7 alumnos no escribieron la sílaba correspondiente de manera correcta, puesto que intercambiaron la letra C por la S, así mismo uno de los alumnos escribió **cermea**, y por ende 4 alumnos si lo hicieron de manera correcta, a excepción de quien no dio respuesta.

Pollo

En esta palabra 10 alumnos del total de la muestra escribieron la sílaba correspondiente, 1 alumno escribió solo POP, y 1 no dio respuesta.

Huevo

En esta palabra 7 alumnos tuvieron error ortográfico al escribir “huebo” en lugar de usar la v, y añadiendo que respecto a la imagen algunos de ellos escribieron la palabra en plural, por ver no sol uno sino dos huevos en la ilustración, también en estos desaciertos 1 alumno escribió hueo, quien requiere más apoyo y por el resto de los alumnos, en total 5 más, escribieron la sílaba correcta.

Sopa

En esta palabra no hubo errores tan repetidos, ya que únicamente un alumno escribió “nopopa” y la misma alumna que no respondió, hizo falta en este registro de resultados.

Agua

Finalmente, en esta palabra 10 alumnos lo escribieron de forma correcta, 1 de ellos continuó escribiendo de la forma en que habla y la misma alumna de las actividades anteriores continuo sin dar respuesta, básicamente la actividad completa fue la que no realizó (**véase figura 18**)

En la **actividad 2**, los estudiantes decodificaron y leyeron las palabras para representar con dibujos lo que decía cada una, sin dejar de lado la importancia de leer para comprender lo que debían hacer, cuyos resultados en esta actividad mostraron los dibujos que realizaron los estudiantes, que correspondieron a lo que mencionaba cada palabra, así mismo se detectó que la mayor dificultad que tuvieron para realizar el dibujo, fue en plasmar una **rana** y por consecuente una alumna realizó dibujos que no representaron en su totalidad las palabras, lo cual de acuerdo al molde de su letra se ve reflejado también en la manera que dibuja, puesto que sus trazos no permitieron entender con claridad lo que escribía, como si se encontrara aun en la etapa presilábica, donde los niños escriben sin seguir un patrón de letra, lo cual hace alusión al fenómeno de la lectoescritura, conocido como disgrafía (**véase figura 19**)

De acuerdo a lo ocurrido, se menciona, que la disgrafía se entiende como un “trastorno relacionado con la escritura por el cual la persona tiene dificultades para formar correctamente las letras o escribir dentro de un espacio determinado” (Caballero, 2014, p. 38)

En la **actividad 3**, correspondiente a esta etapa, se les solicitó a los alumnos separar las palabras de las oraciones que se encontraban juntas y reescribirlas correctamente, donde los

estudiantes debían colocar los espacios correspondientes de acuerdo a cada palabra, resultado que reflejó la práctica de la sintaxis en la palabra escrita, pues el hecho de colocar espacio en cualquier parte de la oración, no garantizaba que lo hubieran hecho correctamente.

De acuerdo a los resultados, en la escritura de la oraciones únicamente 3 estudiantes las escribieron correctamente y otorgaron los espacios correctos entre cada palabra para formar la oración, 6 tuvieron error de no dejar espacio en las siguientes oraciones: **la abuela va a la cama, la maestra va a la escuela**, ya que en ambas no dejaron espacio entre la palabra **a y la**, sino que escribieron **ala**, lo cual a pesar de ser un pequeño problema de escritura, ortográficamente y en cuestiones de la semántica, queda completamente descartado el no realizar correcciones, ya que si la palabra permanece así, su significado hace referencia a un **ALA**, como parte del cuerpo de una ave o de un avión, y no al significado de dirección o lugar, que indica hacia donde se está dirigiendo el sujeto.

Se detectó que, a pesar de copiar las palabras, algunos alumnos continuaron omitiendo algunas letras o agregaron espacios en lugares donde no correspondían, lo cual generó la separación de palabras que no debían ser alteradas. Así mismo 3 alumnos, no realizaron la actividad y pasaron a resolver la siguiente, que ocasionó una distorsión directa y valiosa en la aplicación del método, que hizo alusión a que los estudiantes no entendieron las instrucciones para realizar la actividad, a pesar de ser un trabajo completamente autónomo, ya que, durante el momento de la aplicación en del aula, no se acercaron para preguntar, y tampoco expresaron alguna duda para aclarar la intención de la actividad (**véase figura 20**)

Producción. En la etapa final de “producción”, los alumnos reforzaron los conocimientos adquiridos en cada etapa anterior, llevándolos a la práctica tanto en las actividades del compendio, como en actividades de la planeación, donde se apreciaron avances, así como en las diversas situaciones que se presentan en su vida cotidiana, atendiendo las prácticas sociales del lenguaje.

En la **actividad 1**, se presentó el abecedario completo en letras minúsculas, las cuales se encontraban en recuadros blancos, donde los alumnos escribieron por sí solos palabras que debían iniciar con cada una de las letras, sin tener ayuda, actividad que, por pertenecer a la última etapa, fue de más valor, ya que se presentó a los estudiantes solo la inicial de un universo de palabras que pudieron elegir.

Los resultados que se desprendieron de esta actividad fueron acertados con respecto a las palabras que cada alumno eligió, lo que refiere a que tuvieron la libertad de escribir de acuerdo a su conocimiento sobre las letras, sílabas, y el sonido de las grafías, ya que mucho antes de realizar estas actividades existía un retraso mayor, que con el tiempo fue contribuyendo a la mejora de los alumnos respecto a la adquisición del aprendizaje.

Sin embargo, es importante mencionar que los errores que se detectaron en la escritura libre de palabras, a excepción de una alumna fueron:

- Yena – hiena
- Mais – maíz
- Zoolojico – zoológico
- Abispa – avispa
- Jabón – jabón
- Winipu – winnie pooh
- Yollo – yoyo
- Lápiz – lápiz

Continuamente, los alumnos que desde el inicio de las clases requerían más apoyo, su escritura hizo énfasis en considerar los problemas de disgrafía, y por otro lado el de dicción o conocido como dislexia, mismos que se presentaron en casos anteriores de las actividades, haciendo referencia al intercambio de letras que hacen en las palabras, ya sea porque su sonido de la letras es similar, o porque estas se parecen de acuerdo al trazo que se realiza, tales como la **d** y la **b**, la **v** y la **b**, la **s** y la **c**, la **y** y la **ll**, motivo que puede originar la disminución del problema a través de tener constancia en las actividades iniciales del procesos de lectoescritura, ya que al saltar las etapas de dichos procesos se originan alteraciones posteriores que son difíciles de trabajar cuando los estudiantes han continuado su formación académica sin tener correcciones. Consecutivamente se hace mención que en esta obtención de resultados que condujo a la siguiente actividad por pertenecer a la misma etapa, 3 estudiantes, que trabajaron a un ritmo mucho menor que los demás y que poseen más dificultades de aprendizaje, no dieran respuesta (**véase figura 21**)

En la **actividad 2**, para concluir con las actividades de la etapa final del método y con del compendio de actividades, se les explicó a los alumnos que a través de visualizar la imagen

que se encontraba sobre los espacios en blanco, descubrieran la palabra correcta que hacía falta, para formar oraciones, las cuales debían ser escritas teniendo en cuenta la sintaxis en la oración es decir, formar las oraciones con cada uno de sus elementos (artículo, sujeto, verbo, adjetivo, predicado), no únicamente colocar palabras cualesquiera.

Las oraciones que debieron formar fueron las siguientes, haciendo referencia a la imagen que se muestra, actividad que realizaron los alumnos:

1. La mamá come sopa
2. La abuela bebe agua
3. El niño camina a la escuela
4. El bebé toma leche

A pesar de la intención en la actividad, los estudiantes escribieron en cada uno de los cuadros únicamente los sujetos de las oraciones, y no formaron las oraciones con verbo y adjetivo, partes que se encontraron implícitas a trabajar en dicha actividad, lo cual arrojó que se enfocaron en identificar el nombre de la imagen que vieron.

Si bien, los estudiantes coincidieron en escribir de la siguiente forma:

- 1. La mamá – la cuchara – la sopa**
- 2. La abuelita – cara – el agua**
- 3. El niño – el papá – la escuela**
- 4. El bebé (dede) – el agua – la leche.**

Los resultados obtenidos de un total de 12 estudiantes que conformaron la muestra, demostraron únicamente 2 alumnas, que en las actividades pasadas y nivel de adquisición de la lectoescritura **no** obtuvieron un avance esperado; y que, en esta actividad, articularon de forma correcta las oraciones, como se muestran en las imágenes (**véase figura 22 y 23**) correctamente al explicar la actividad, es por ello que con base al análisis realizado y la obtención de los resultados su valoración de manera general se hizo a través de una rúbrica, con las etapas del método global

Con base a los rubros establecidos, 5 alumnos se encuentran en el nivel alcanzado, 5 en desarrollo y 2 aun requieren apoyo, sin embargo, al considerar este método, su intención en cada actividad fue, que los alumnos fortalecieran su adquisición en la lectura y escritura iniciando con una frase u oración en la etapa de “comprensión” donde se enuncia una acción que los niños(as) han realizado o van a realizar para crear una asociación entre el escrito y la acción.

Mediante el uso del método global, se impulsó a los estudiantes, a reconocer las oraciones, palabras y textos, con la finalidad de establecer relaciones y sacarlos de la laguna de aprendizaje en la que se mantuvieron durante la pandemia, donde predominó el trabajo instruccional, y el acompañamiento docente fue ausente, por lo que al iniciar la jornada de prácticas profesionales durante el segundo semestre, este método fue el idóneo a considerar, para no continuar el trabajo con los alumnos ante signos abstractos, cuyo aprendizaje para valorar el nivel de logro de los alumnos se basó en la rúbrica presentada **(véase figura 24)**

De tal manera que lo escrito tuviera sentido y la lectura tuviera un significado desde el principio, por ello el uso de imágenes, ejercicios de identificación, lectura de palabras completas, tratando de no leer por sílabas para evitar el estancamiento de los alumnos en la lectura, relación de palabras e imágenes, identificación de sílabas usando imágenes, ejercicios de complementación, escritura libre de palabras con abecedario, y con ello construcción de oraciones a partir de imágenes, pues cada una de las actividades a pesar de ser sencillas se añadió la profundidad necesaria para considerar y valorar el progreso de los alumnos.

En este sentido con base en cada etapa analizada, se añadió la utilidad de los 3 momentos en el que se forman los lectores y escritores, desde la propuesta de Delia Lerner (2001), donde lo necesario, se impulsó a través de la identificación de los conocimientos previos de los estudiantes hasta el logro de fomentar prácticas de producción de textos, desde lo más sencillo como fue la escritura de sílabas, palabras y oraciones, hasta llegar a la redacción de textos narrativos, como el cuento.

Las producciones al ser graduales, permitieron que el aprendizaje de los estudiantes fuera más significativo enfocándose en las etapas del método global, ya que por medio de su modificación de acuerdo a las prácticas sociales del lenguaje, fue posible introducir la relación del significado de la lectoescritura, que hizo una aproximación hacia la producción, interpretación y socialización de los textos, al considerar el enfoque socio-constructivista, que

conocieron y utilizaron los estudiantes durante las clases y presentaciones de las evidencias de trabajo, relacionadas con la metodología mencionada.

Por su parte, lo real se consideró, gracias al reconocimiento del atraso en las habilidades de lectura y escritura, que fueron potencializadas con el apoyo de las prácticas sociales del lenguaje para otorgar el significado de ambas habilidades de la lengua, que se implementaron en el diseño del compendio de actividades, donde se realizó la distribución de los contenidos esenciales, para incrementar el logro del aprendizaje en el proceso de alfabetización al retomar las prácticas del socio – constructivismo, mediante la socialización de los trabajos y la organización por equipo, que se plasmó en las modalidades de trabajo, tanto proyecto como secuencia didáctica.

En lo que respecta a lo posible, se aplicó en el diseño de las actividades y el compendio para incrementar el nivel de adquisición en la lectoescritura, a pesar de la manifestación de las dificultades, como se ha mencionado, con base a las prácticas sociales del lenguaje, como medios que demostraron a los estudiantes el vínculo existente entre la lectoescritura y las acciones que se presentan en la vida cotidiana.

Entrevista a Padres De Familia

Consecutivamente, la entrevista a padres de familia fue aplicada con la intención de conocer su opinión sobre el análisis del proceso de fortalecimiento de la lectoescritura, para detectar el impulso de la alfabetización emergente, la forma en la que leían y lograron al final los estudiantes, la relación que guardan de los contenidos con las prácticas sociales del lenguaje y el aprendizaje adquirido a través de la participación y socialización entre las clases, sin embargo, para apreciar el progreso de los estudiantes, con base a los indicadores de logró y constar que los avances fueron fructíferos, desde la perspectiva familiar se consideró que fueron estudiantes capaces de leer en voz alta, participar en la lectura interactiva, apreciar la lectura en el uso de cuentos, así como la habilidad para conversar y mantener diálogos entre compañeros, ya que el sentido oral de la lengua también fue uno de los objetivos plasmados para el fortalecimiento de este enfoque de la lengua oral y escrita (**véase figura 25**)

Las preguntas realizadas fueron 9, partiendo de reconocer las formas en que los papás mencionaron el apoyo que brindaron a sus hijos, obteniendo como respuestas generales, que contribuyeron leyendo textos de su interés, como cuentos, leer frases en envolturas de

productos, leyéndoles cuentos ellos mismos, motivando el gusto por el leer, leyendo en conjunto como tarea, leyendo antes de que utilizaran algún dispositivo distractor como el teléfono celular (condición o motivación), y poniéndolos a leer diariamente 10 minutos.

De acuerdo a la forma en que leen los estudiantes, desde respuestas de los padres de familia, únicamente un miembro de la muestra manifestó que su hijo leía en voz baja con mayor facilidad, y el resto de los estudiantes en voz alta, de ahí se comprobó que la mayoría de ellos eran capaces de socializar lo que sucedía en los textos dando paso a la comprensión y desarrollo del socio – constructivismo. Consecutivamente en la forma de escribir, los padres de familia manifestaron que los avances de los estudiantes fueron progresivos, ya que demostraron escribir con mayor rapidez, mejorar el molde de la letra, es decir la legibilidad, así como la ortografía, y por ende avanzaron gradualmente en la comprensión lectora al identificar las ideas principales e intención de los texto, pues incluso 3 estudiantes del total de la muestra, lograron descifrar el significado de algunas líneas sin leerlas, lo que sucede mayormente en los textos de tipo literario que se utilizaron para la aplicación de los contenidos en las planeaciones didácticas de cada semana, y en las estrategias del plan lector de la institución.

Asimismo, la totalidad de los estudiantes se ubicaron en el renglón, sin escribir hacia otras direcciones, mantuvieron un tamaño de letra adecuado, sin que fuera excesivamente grande, como cuando ingresaron a clases presenciales y con ello de acuerdo al proceso de alfabetización se tomaron en cuenta los avances más progresivos, tales como: escritura de rapidez, comprensión lectora de textos cortos, fluidez en la lectura, desarrollo en la práctica de la ortografía y uso de signos de puntuación.

Guion De Observación y Planeación Didáctica

El guion de observación y la planeación fueron parte fundamental para apreciar cada fase o etapa de conocimiento que adquirieron los alumnos con el método global, donde se reflejaron otras estrategias de lectura y escritura implícitas en la planeación, añadiendo el uso del PEMC, como sugerencias de la docente titular. De igual manera, se consideró en el guion de observación aspectos reflexionados de la práctica con relación al trabajo de los estudiantes atendiendo el plan de estudios Aprendizajes Clave 2017, principalmente en las estrategias de lectura y escritura de comprensión, mediante el aprendizaje situado, donde los alumnos tuvieron la libertad de responder a cuestionamientos, escribir y crear por si solos textos, incluyendo en

todo momento las etapas del método global, para llegar a la etapa de producción y con ello propiciar la difusión de los trabajos que se implementaron en los proyectos, etapa donde los productos finales tuvieron impacto sobre la comunidad escolar y fueron dados a conocer fuera del aula de clases.

Si bien la etapa de donde emergió la valoración del aprendizaje fue la “evaluación”, que se efectúa a lo largo del proceso, fase donde se comprobó con los niños y niñas cuáles preguntas fueron respondidas, qué propuestas se lograron, cuáles aspectos quedaron sin resolver o pendientes, para permitir tomar conciencia de lo que se aprendió (Pasek, et. Al. 2010, p. 139)

Las actividades a valorar con mayor énfasis fueron la escritura de oraciones, redacción de cuentos pequeños mediante la dinámica “tírame un cuento”, elaboración de carteles, y presentación de obra de teatro, después de analizar los tipos de texto narrativos, que se consideraron como actividades y productos finales de las modalidades de trabajo demostrando el uso de la escritura, al considerar las características del tipo de texto, de puntuación, ortografía y molde de letra, añadiendo el uso de la lengua oral, durante las exposiciones o socialización de dichos productos ante el grupo.

Productos

Escrito. Fue considerado como uno de los productos diseñados con la finalidad de que los estudiantes pusieran en práctica los aprendizajes esperados de la lengua materna, sobre el reconocimiento de la diversidad lingüística en su entorno, relacionándolo con las actividades incluidas en el libro de texto, cuyo producto fue la elaboración del escrito, el cual tuvo como antecedente la presentación de un video, donde una persona dijo palabras en otomí, para desprender el tema y rescatar los aprendizajes previos, posteriormente, se dio continuidad con la realización de una entrevista a una persona de cultura indígena, para proceder al conocimiento de la diversidad de la lengua, aprender algunas palabras, pero sobre todo compartir las cuestiones del conocimiento lingüístico que se incluye en el plan y programas de estudio de la lengua materna, no enfocado únicamente en español, sino en el reconocimiento de las lenguas indígenas y extranjeras como el inglés, así mismo los alumnos realizaron un borrador del escrito, para atender la retroalimentación, ortografía, uso de la información que recopilaron en la entrevista y con ello elaborar la versión final, para la presentación y socialización del escrito, mismo que recibió un título creado por cada estudiante.

Para la evaluación o valoración de los conocimientos de los alumnos en este producto, se utilizó una rúbrica con los siguientes aspectos:

- Comprender el significado de las palabras que vienen de otra lengua que no es el español.
- Conocer palabras populares de otras lenguas como el inglés o lengua indígena, ya que son dos idiomas distintos del que predomina en los alumnos.
- Reconocer tradiciones y costumbres de parte de las personas que pertenecen a la cultura indígena.
- Ortografía y presentación del producto.

Atendiendo los aspectos en la rúbrica de evaluación, se atendieron observaciones como el intercambio de letras, que sea explicado anteriormente, el uso de mayúsculas después de puntos o en nombres propios como lo son de persona y de lugar, donde también se realizaron correcciones, así como cuestiones de ortografía. Estos tres puntos son los que más prevalecieron en la producción de los textos, es importante mencionar que el progreso de los alumnos atendidos fue constante, ya que los errores ortográficos disminuyeron, y el dominio de los nombres propios y comunes se retroalimentó en las oraciones, en lecturas que refirieron a nombres de personas o lugares, así como en actividades en las que los estudiantes necesitaron escribir (**véase figura 26**). Tomando en cuenta la evaluación del producto de la muestra obtuvieron los resultados y calificación, como se muestra en la tabla de calificaciones (**véase figura 27**)

Carteles. Los carteles por su parte fueron otro producto a considerar con relación al conocimiento de la función publicitaria, referente a los textos informativos, como muestra del trabajo basado en el método global, partiendo de que los alumnos identificaron a través de palabras, las partes principales del cartel o anuncio publicitario, donde se utilizó en primer instancia, la relación de dichos elementos con la visualización de un cartel, mismo que se trabajó de manera grupal como contenido de los proyectos, estableciendo la primer etapa del método (**comprensión**). Posteriormente se realizó con los estudiantes un esquema con las explicaciones que se proporcionaron de acuerdo a la función de cada elemento del cartel, es decir, las definiciones, mismas que se formularon con la participación de los alumnos, para crear un

proceso de asimilación y resignificación de conceptos, cuyas ideas se plasmaron en el pizarrón mediante una lluvia de ideas que se consideró para formar las definiciones, haciendo referencia a la segunda etapa de (**imitación**), ya que los estudiantes las escribieron en su cuaderno, con un significado nuevo (**véase figura 28**)

Para continuar, la etapa correspondiente fue la “**elaboración**”, la cual se desarrolló con base a la realización de un anexo, donde los estudiantes después de haber formulado sus definiciones, identificaron en un ejemplo de cartel, aquellos elementos que si correspondían, coloreando los cuadros, de acuerdo al color de las palabras con el nombre de dichos elementos, y una vez realizada dicha identificación y construcción de conceptos, llegar a la etapa final de “**producción**”, reuniendo los aprendizajes adquiridos sobre el cartel como función, estructura, definición y la aportación de comunicación que tiene o influye en el público, donde los alumnos realizaron por equipos su propio cartel, trabajo que se elaboró en clase, con la participación de los alumnos muestra que se retomaron para este análisis (**véase figura 29**)

En la última etapa, el producto llegó a la parte de difusión, donde los estudiantes expusieron su cartel publicitario anunciando un producto, incluyendo todos los elementos (nombre del producto, eslogan, imagen, logotipo, información del producto), ya que, una vez comprendido el contenido, los estudiantes se encargaron de demostrar el conocimiento y con ello llegar a la socialización del trabajo.

Obra de teatro. Este último producto de la modalidad de trabajo por proyectos comenzó con la idea de permitir a los alumnos participar en una obra de teatro, partiendo con una retroalimentación basada en el aprendizaje situado, recordándoles a los estudiantes que ellos habían conocido una obra de teatro, misma que se presentó el día del niño, y que habían estado presentes, donde se realizaron preguntas tales como: ¿han visitado un teatro?, ¿recuerdan la función que vieron en el auditorio del escuela?, ¿cómo fue?, ¿de qué estaban hechos los títeres?, ¿les gustaría hacer uno?, puesto que con cada una de las participaciones de los alumnos fue como di inicio e introducción al tema (comprensión).

Se tomó como ejemplo la presentación de la obra de teatro, y se mencionaron algunos elementos que conformaban la obra de teatro, dando continuidad al proyecto anterior, donde se analizaron los tipos de textos literarios, añadiendo que la obra de teatro también era parte de ese

grupo; se ejemplificó con la lectura de una obra, titulada Pedro y el lobo, utilizando el libro de español lecturas, en la que identificaron las partes de la obra de teatro (título, escenografía, personajes, diálogos, acotaciones, guion largo, y las escenas) con la finalidad de comenzar el aprendizaje a partir de una situación basada en el conocimiento previo (imitación).

Posteriormente en el conocimiento de la obra de teatro, se realizó un esquema en el pizarrón, con el apoyo de pequeños carteles y flechas, que los estudiantes a través de sus participaciones ayudaron a construirlo, y lo plasmaron en sus cuadernos, haciendo énfasis en el uso del guion largo y las acotaciones, como dos elementos indispensables en el contenido, que desconocían, y permitieron expandir el conocimiento y dominio sobre la composición de la obra (elaboración) **(véase figura 30)**

Para concluir esta actividad, lo último que se realizó fue la producción y difusión del producto al presentar las obras de teatro ante alumnos de 1º y también en el auditorio de la escuela, donde se invitó a la directora, para que apreciara el trabajo de los estudiantes, mismos que al finalizar las obras recibieron comentarios positivos **(véase figura 31)**.

De esta manera, es como el análisis de los productos atendieron el método global, en cada etapa, ya que la estrategia fue diseñada bajo el mismo método, el cual se desarrolló en las evidencias seleccionadas para comprobar su viabilidad en el proceso de fortalecimiento de la lectoescritura (producción).

Cada uno de los productos analizados, fueron planeados con base al desarrollo de proyectos y secuencias didácticas, que retomaron el enfoque de la lengua materna, sin dejar a un lado las etapas del método global, ya que se propició la relación de los niveles cognitivos de los estudiantes, con las etapas del método, el enfoque pedagógico y las prácticas sociales del lenguaje, para involucrar a los estudiantes en la producción de las evidencias donde se concentraron los aprendizajes seleccionados y contenidos para reflejar el vínculo de la palabra – sonido – imagen, ya que a pesar de existir la imitación, como factor reproductivo de la enseñanza tradicionalista, se buscó en todo momento llegar a la comprensión del significado, que se manifestó en opiniones y aportaciones propias de los estudiantes, ante la formación de conceptos e ideas, que se convirtieron en motivo de socialización, trabajo autónomo y producción escrita, que involucró la habilidad oral a través de la lectura, y la habilidad escrita mediante la redacción, como estrategias didácticas del lenguaje.

Capítulo V:

Conclusiones

Capítulo V: Conclusiones

Las conclusiones de un trabajo son una sección o capítulo final de reducidas dimensiones, donde el autor trata de sintetizar todo lo expuesto de modo tal que resulten destacados los aspectos más importantes y su apreciación global de los resultados del trabajo (Ramírez, 2011, p. 1).

Con base en los avances que se obtuvieron en el proceso de la investigación y aplicación de instrumentos, los resultados apuntaron a un progreso constante de los alumnos, desde el nivel de alfabetización en el que se encontraban. Diseñar las actividades didácticas con base en la propuesta del método global fue asertivo, ya que se identificó un avance considerable en la alfabetización inicial, aunque los niveles de logro y desempeño no fueron de todos en el máximo nivel, en la generalidad se tuvo progresión en los resultados.

Las estrategias didácticas juegan un papel fundamental para la construcción de saberes en la lecto-escritura, estas se adaptaron a las actividades didácticas con fundamento en una metodología de lectoescritura, en este caso, atendieron las etapas del método global, comprensión, imitación, elaboración y producción, cuya construcción del avance estuvo guiado por medio de las etapas de alfabetización desde la propuesta de Lerner y la teoría cognitiva psicogenética de Piaget en el desarrollo de los niños, su maduración, así como el estilo de aprendizaje, cuyas etapas y fases estuvieron incluidas en el instrumentos fundamental de donde se consideraron los indicadores para realizar la valoración del progreso en los estudiantes, es decir a través del operacionalización de variables, como se muestra en el **(véase figura 32)**

Diseñar una propuesta didáctica para la lectoescritura, a partir de la construcción del cuadernillo de actividades fue favorable para la mayoría, desafortunadamente, muchas veces este tipo de trabajo se deja en el olvido, debido a que los docentes tienen diversas funciones de atención, sin embargo, lo realizado permitió que los estudiantes tuvieran un avance considerable. De igual manera, la propuesta por mejorar o reforzar el proceso de lectoescritura condujo a que los alumnos se beneficiaron para incrementar su aprendizaje a través del método global, que tuvo como finalidad propiciar una lectura más fluida, rápida y de comprensión, que tuviera las pausas y entonaciones adecuadas al trabajar el tipo de textos de narrativos (cuentos, fabulas, leyendas y obras de teatro).

Respecto a la escritura, los alumnos tuvieron y desarrollaron la capacidad para escribir de manera clara, con buena dicción, usaron las sílabas trabadas, identificaron sílabas simples, usaron mayúsculas, puntos, comas y con ello llegaron a la producción de palabras, oraciones, párrafos y textos, donde se reunieron los aprendizajes adquiridos durante el proceso de enseñanza.

Con base a los resultados, los alumnos del 2° grupo B, de la escuela primaria Joaquín Arcadio Pagaza, demostraron que el uso del método global, funcionó al regresar a clases presenciales, pues fue el periodo de adaptación sobre el cual lograron comprender la dinámica de trabajo y apreciar el valor de leer y escribir, ya que el ritmo, y la didáctica de cada actividad para conocer los contenidos los llevaron a incrementar su seguridad y con ello su participación para socializar sus trabajos, leer ante el grupo en voz alta, escribir textos con aspectos específicos, escribir correctamente los nombres propios, identificar y comparar los tipos de textos, así como reconocer aquellos aspectos de ortografía, fluidez, y dislexia o disgrafía, por medio de las retroalimentaciones, que fueron necesarias para la adquisición de un mayor dominio sobre las ramas del lengua oral y escrita, acorde a su grado y nivel de profundidad.

Sin embargo, es una tarea indispensable reconocer que en las actividades de la planeación, y en el diseño del cuadernillo, existieron fases que dieron resultados positivos, pero en otros momentos el desarrollo de estas no fue lo que se esperaba, debido a las condiciones de la organización en la clase que estaban sujetas a cambios instantáneos en la institución, a la optimización del tiempo que en algunos momentos dio prioridad a las indicaciones de la titular de grupo, o bien a la suspensión de clases que en conjunto fueron factores que influyeron en la interrupción de la metodología aplicada.

En conclusión, los resultados obtenidos, respondieron al supuesto de investigación de forma positiva, el cual consistía en la disminución del rezago de las habilidades de lectoescritura que se desglosaron del confinamiento por Covid – 19, cuyos frutos se vieron reflejados en el progreso de los alumnos al obtener un mayor dominio sobre ambos procesos de lectoescritura, donde se manifestaron los siguientes aspectos en este proceso de la alfabetización, que fue más complejo debido al cambio drástico de la dinámica de trabajo, es decir tanto virtual como presencial.

Los logros obtenidos a través de la aplicación del método global, fueron:

1. Conseguir que los alumnos adquirieran una lectura con mayor fluidez.
2. Propiciar en el aula de clase la lectura en voz alta, individual y compartida.
3. Desarrollar la socialización de los trabajos por parte de los estudiantes ante el grupo, adquiriendo la capacidad de expresión, participación y opinión respecto a lo que pudieron apreciar al conocer los trabajos entre compañeros.
4. Fomentar la participación favoreciendo la expresión oral de la lengua y seguridad al hablar.
5. Favorecer la legibilidad de la letra.
6. Introducir a los alumnos a la escritura de textos breves.
7. Establecer la relación de los procesos de lectura y escritura con las prácticas sociales del lenguaje, para evitar el desinterés de los estudiantes sin ocasionar la fragmentación de la enseñanza.
8. Enseñar a los alumnos a diferenciar los tipos de textos narrativos.
9. Construir conceptos a través de la recuperación de conocimientos previos e ideas propias de los alumnos
10. Llegar a la etapa final del método global “producción de textos” con la producción de los escritos por parte de los alumnos.
11. Desarrollar en los alumnos la habilidad de redactar ideas propias, a través del trabajo autónomo.
12. Fomentar en los estudiantes la elaboración de carteles.
13. Reunir y poner en práctica los aprendizajes de la lengua oral y escrita en la producción y presentación de una obra de teatro que atendió todos los aspectos de ambas habilidades (lectura, escritura, expresión oral).
14. Disminuir el problema de la disgrafía, dislexia y dislalia.
15. Progresar en la introducción de una buena ortografía por parte de los alumnos.

Con base en los puntos anteriores, se tuvo la fortuna de aplicar estrategias diseñadas con el método global a lo largo de las prácticas de intervención, considerando sus etapas y las estrategias de lectura que se propusieron en el apartado “Estrategias para favorecer la

alfabetización emergente” (p. 42), permitiendo los logros de reforzamiento en 10 alumnos de la muestra requerida, mientras que en 2 de ellos el nivel de logro fue mínimo, ya que por indicaciones de la docente titular, no se tuvo un tiempo mayor para realizar la aplicación de actividades y estrategias faltantes bajo otra dinámica de trabajo que requerían los estudiantes que presentaron mayores dificultades que el resto de sus compañeros.

A través del diseño de las rubricas, en la medida de lo posible se identificó y benefició a los estudiantes muestra y grupo en general en las habilidades de lectura y escritura, cuyo fortalecimiento se vio reflejado en la competencia lingüística, que va más allá de establecer y conocer la relación entre escucha y habla, pues implica la construcción y reconstrucción de significados, para potenciar las habilidades lingüísticas mismas que tuvieron un sentido significativo y útil de la lectoescritura.

Con la aplicación de los instrumentos de valoración, cada uno de los aspectos anteriores fueron los resultados obtenidos en la búsqueda del fortalecimiento de la alfabetización de los estudiantes, siendo en su mayoría resultados positivos, y dejando un gran parte aguas del inicio de las prácticas cuando recién regresaron a clases presenciales hasta el término del proceso de aplicación de instrumentos en la práctica profesional docente, que desglosó recomendaciones, como áreas de oportunidad para reflexionar sobre la mejora de las estrategias aplicadas y conseguir mejores resultados, después de analizar los puntos sobresalientes y positivos, contrastándolos con aquellos que no cumplieron las expectativas.

Recomendaciones:

A partir de los resultados obtenidos, algunas recomendaciones sobre la aplicación del compendio, como estrategia principal de reforzamiento en la lectoescritura de los estudiantes, sería conveniente incluir más actividades en cada una de las etapas para reconocer mejor el progreso de los alumnos, y mantener el orden de cada etapa que manifiesta el método global.

Por otro lado el método global, desde la perspectiva de los resultados obtenidos brindó frutos benéficos para los alumnos en su mayoría, ya que desde el principio se eligió con la finalidad de atender la generalidad de los estilos de aprendizaje, las etapas de alfabetización en las que se encontraban los estudiantes, así como el uso de material y el proceso que desarrollaron para construir su conocimiento respecto a la lectoescritura, que dejó de lado aspectos de los métodos de alfabetización tradicionales, por lo tanto se enfocó más en atender

el enfoque pedagógico de los planes y programas de estudio Aprendizajes Clave 2017, retomando los campos formativos de la asignatura de lengua materna, basándose principalmente en las prácticas sociales del lenguaje, lo cual fue un gran acierto en el proceso de enseñanza actual, para evitar lagunas de aprendizaje en los alumnos, por lo que sería conveniente prolongar el tiempo en la aplicación de lo que resultó funcional, para comprobar su efectividad.

Otros puntos a considerar para mejorar, radica en utilizar audios y videos en la etapa de comprensión del método, para lograr la fluidez de la lectura y al mismo tiempo su comprensión, para fortalecer la oralidad, expresividad, escritura fluida y evitar que las palabras se fragmenten en sílabas, e incrementar el uso de material visual como apoyo a los estudiantes para un aprendizaje más eficaz y rápido.

Finalmente, de acuerdo al diseño de la investigación - acción, permitió estar en constante participación con los alumnos, lo cual, desde el papel de la estudiante normalista, fue la parte enriquecedora para la experiencia profesional, y la obtención de resultados positivos en el reforzamiento que se buscó al diseñar el proceso de investigación, el cual podría mejorar al considerar una muestra más amplia, como el grupo en su totalidad para apreciar la diversidad de perspectivas que se manejan y con ello diseñar todos los instrumentos de evaluación acorde al compendio de actividades o bien de acuerdo a las actividades específicas que se incluyan en las modalidades de trabajo, ya sea proyecto o secuencia didáctica.

Referencias:

Álvarez, G, J (2016). Como hacer investigación cualitativa, Tercera parte, Ed. Paidós-educador. pp. 103-108. Recuperado de: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n10/r1.html>

Aula planeta. (2015). El trabajo por proyectos. recuperado de: [Teori a Trabajo por Proyectos.pdf \(d20uo2axdbh83k.cloudfront.net\)](Teori a Trabajo por Proyectos.pdf (d20uo2axdbh83k.cloudfront.net))

Brousseau, G (2007) Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires, Libros Zorzal Díaz-Barriga, A (1984) Didáctica y Curriculum. Articulaciones en los programas de estudios. México, Nuevomar. (Hay edición en Paidós corregida y aumentada desde 1996)

Caballero, L. (2014). Dificultades De Aprendizaje En Lecto-Escritura En Niños Y Niñas De 6 A 8 Años. Estudio De Casos: Fundación “Una Escuela Para Emiliano”. Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo Instituto De Ciencias Sociales Y Humanidades Área Académica De Ciencias De La Educación. Recuperado de: [AT18477.pdf \(uaeh.edu.mx\)](AT18477.pdf (uaeh.edu.mx))

Dávalos, A. (2019). La Alfabetización Inicial En Las Propuestas Educativas De México. Análisis, Perspectivas Y Emergencia De Nuevos Conocimientos. Dirección de educación. México.

Davison, G. (2003). Psicología de la conducta anormal. (2ª. ed.). México: ed. Limusa. De Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea, 17 de julio del 2008. Recuperado de: <https://blogsfcpolit.unr.edu.ar/programa/2008/07/17/que-es-leer-daniel-cassany/>

Díaz Bravo. L, Torruco García. U, Martínez Hernández. M, Varela Ruiz. M (2013). Metodología de investigación en educación médica La entrevista, recurso flexible y dinámico. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México. Recuperado de: [v2n7a9.pdf \(scielo.org.mx\)](v2n7a9.pdf (scielo.org.mx))

Díaz, Bravo. L, et. Al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>

Eliot, J. (1990). La investigación acción en educación. Madrid: Morata.

Grau, A. R; Correa, V. C. y Rojas, B. R. (1999). Metodología de la Investigación.

Hernández Z, G. (2008). Alfabetización: teoría y práctica. Centro para las Américas, Vanderbilt University, EUA | México. Recuperado de: https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio21_saber3.pdf

Hernández. S, Fernández. C, Baptista. L. (2010). Metodología de la investigación. Sexta edición. Mc Graw Hill Education. Recuperado de: [Metodología de la investigación - Sexta Edición \(uca.ac.cr\)](#)

Herrera, L., Medina, A., & Naranjo, G. (2010). Operacionalización de las variables. En Tutoría de la Investigación científica (pág. 123).

Josefina, P. G. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. EDUCERE, 159 - 163.

Leer y escribir... más allá de la escuela. Horizonte de la Ciencia, vol. 3, núm. 4, pp. 67-70, 2013. Universidad Nacional del Centro del Perú. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960879010/html/>

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: FCE.

Navarro, F., Lerner, D., Meneses, A., López-Gil, K. S., Artal, R., y Otero, P. (2021). Enseñar a leer y escribir en pandemia. Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura, 92, 57-62.

Schmeikes, C (1988) "Supuestos de la investigación". Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación, Oxford University Press. Segunda edición pagina 23.

OCDE. (2006). El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve. SANTILLANA.

Onu. (2019). Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia Y La Cultura. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>

Ortiz, D & Robino, A. (2003). Cómo se aprende, cómo se enseña la lengua escrita. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial, S.A.

Rosano, G. M. (03 de octubre de 2011-2018). El metodo de lectoescritura global. Obtenido de El metodo de lectoescritura global: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_3_9/MARIA%20INMACULADA_ROSANO_1.pdf

Rosas Quispe, A y Ventura Ramos, Y. (2019). Aplicación Del Método Global Para El Fortalecimiento De La Lecto-Escritura De Los Estudiantes Del Primer Grado De Educación Primaria De La Institución Educativa Particular San Francisco De Sales, Distrito De Cerro Colorado, Arequipa. Recuperado de: <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/10582/EDroqudr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. SEP. México.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Grao. Barcelona. Recuperado de: [1.jpg \(uv.mx\)](#). recuperado de: [1.jpg \(uv.mx\)](#)

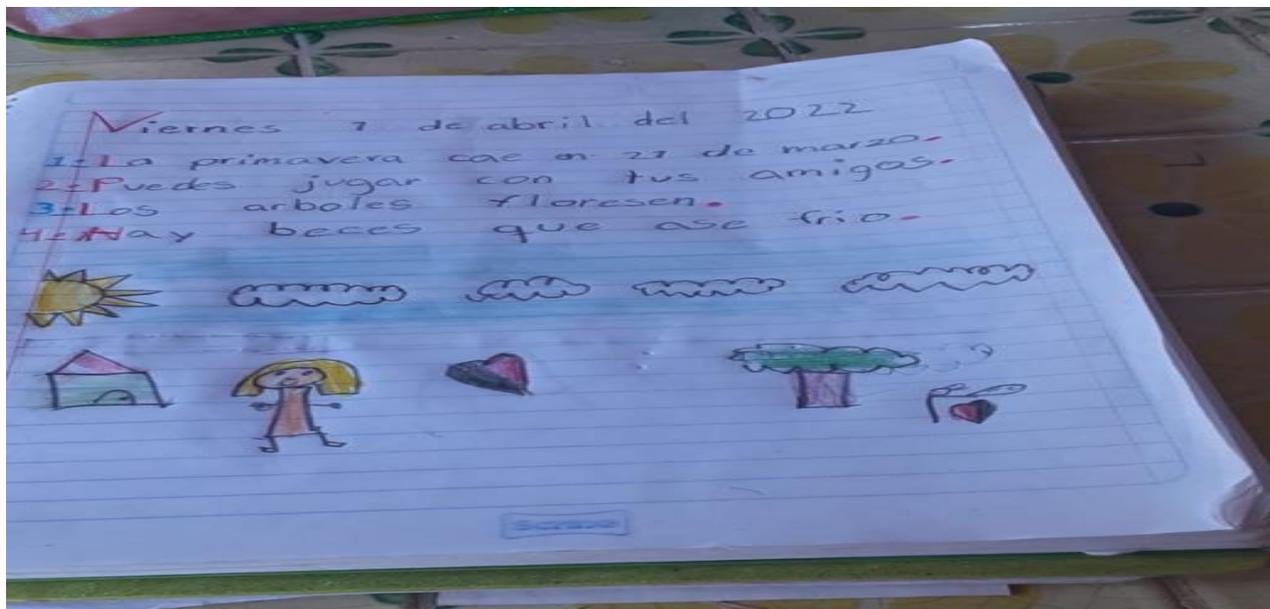
Unión, C. D. (2021). Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos.

Urías, E. (2013). La Enseñanza Y El Aprendizaje De La Lectoescritura Como Factores Del Fracaso Escolar. El estudio del fracaso escolar desde la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los tres primeros grados de Educación Básica. Secretaria General de la CECC/SICA. El Salvador. Recuperado de: https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/El-Salvador_la-ensenanza-y-el-aprendizaje.pdf

Anexos

Figura 3.

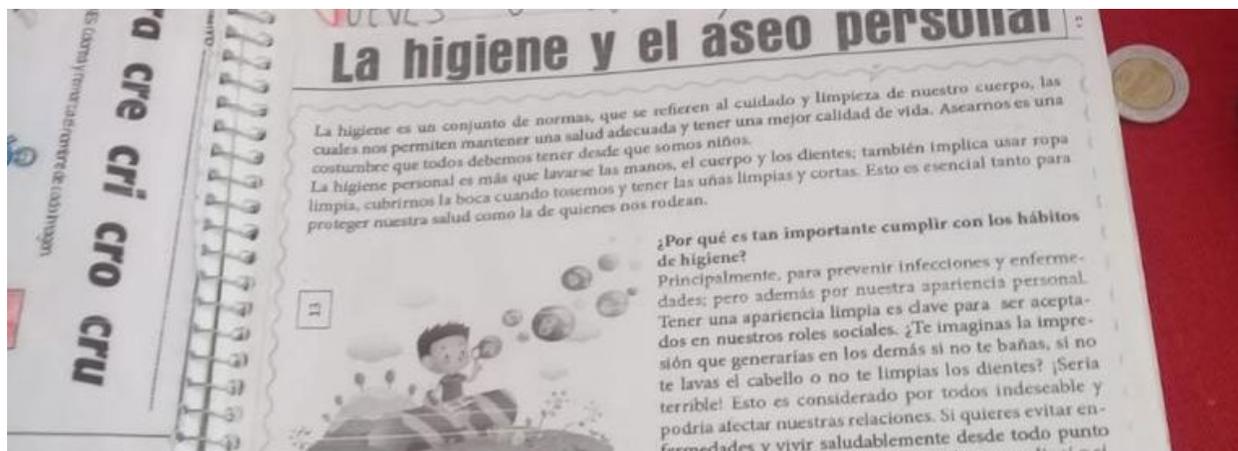
Alfabetización funcional en la lectoescritura



Nota: en la imagen se visualiza como muestra, lo niveles de logro obtenidos en la alfabetización inicial, respecto a la “escritura de oraciones” como actividad para practicar

Figura 4.

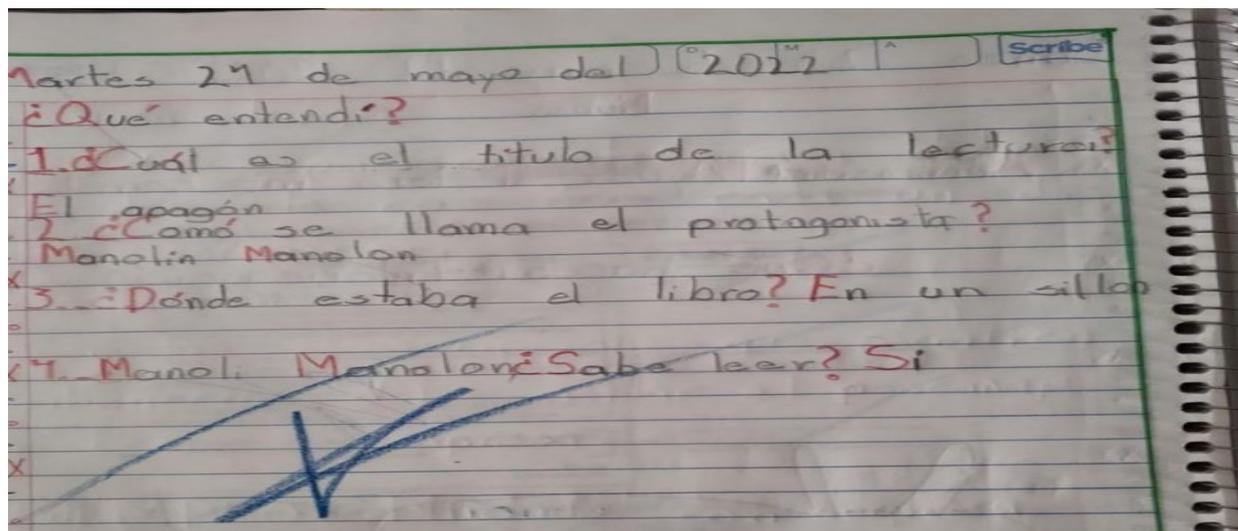
Alfabetización cultural en la lectoescritura



Nota: en la imagen se presenta un texto utilizado en la lectoescritura para abordar contenido en la asignatura de español y conocimiento del medio, fomentando el aprendizaje situado en relación con el tema de la higiene, como práctica social del lenguaje.

Figura 5.

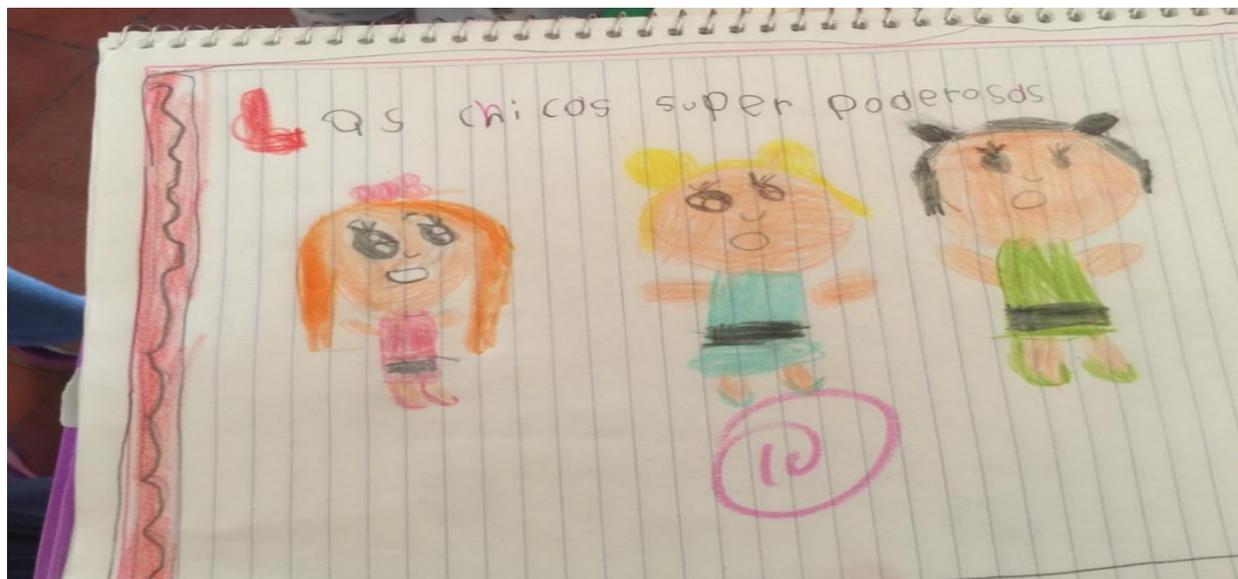
Alfabetización crítica en la lectoescritura



Nota: en la imagen se muestra una evidencia de trabajo, abordando la comprensión lectora de los alumnos al leer y texto y dar respuesta a 3 preguntas de manera individual.

Figura 6.

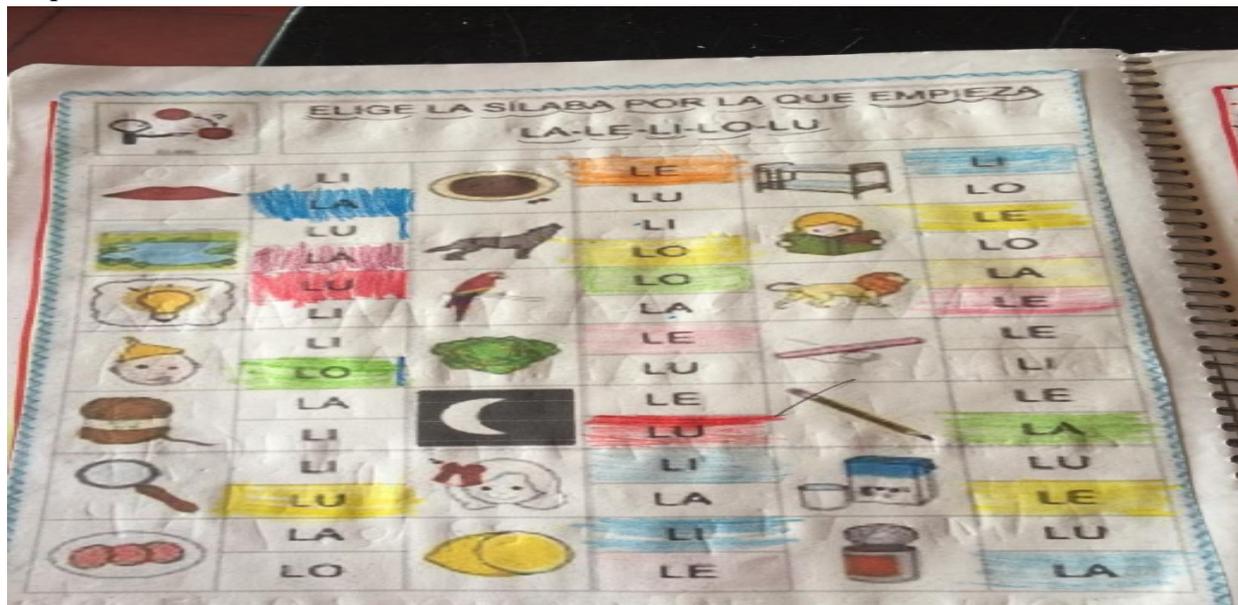
Etapa concreta de la alfabetización



Nota: se muestra como evidencia de trabajo en el aula, un dibujo de una alumna que inicio con poco conocimiento en ambas disciplinas de la lengua, a quién se le pidió dibujar los personajes del cuento que se imaginó para compartirlo en clase, participando en la

Figura 9.

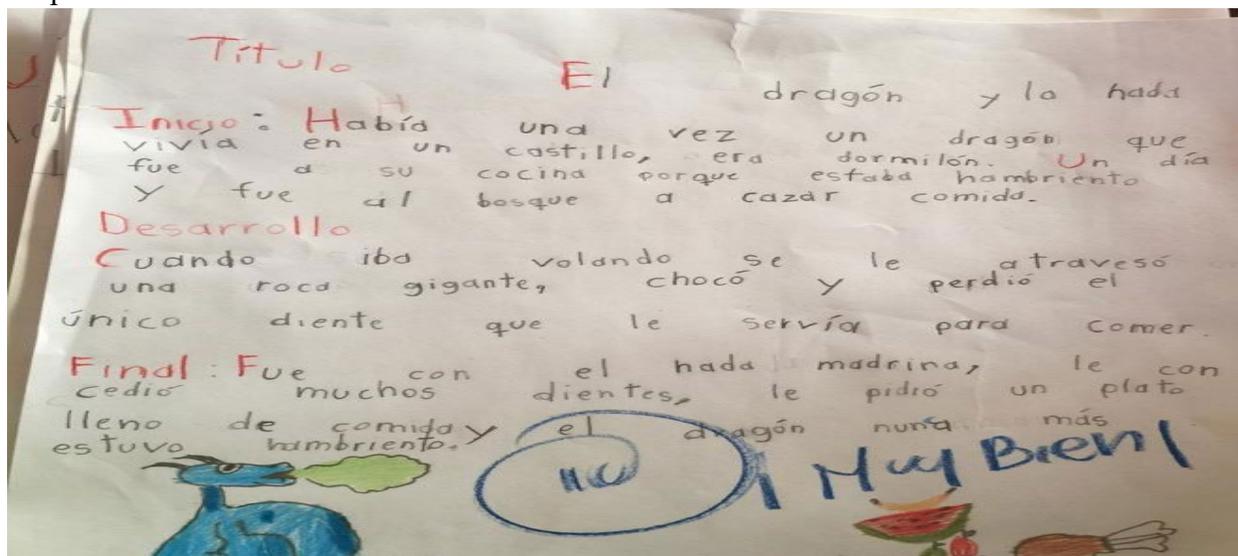
Etapa silábica de la alfabetización



Nota: se muestra la evidencia de un anexo realizado en el salón de clases, donde los alumnos atienden la correspondencia entre la imagen y la sílaba con la que comienza la

Figura 10.

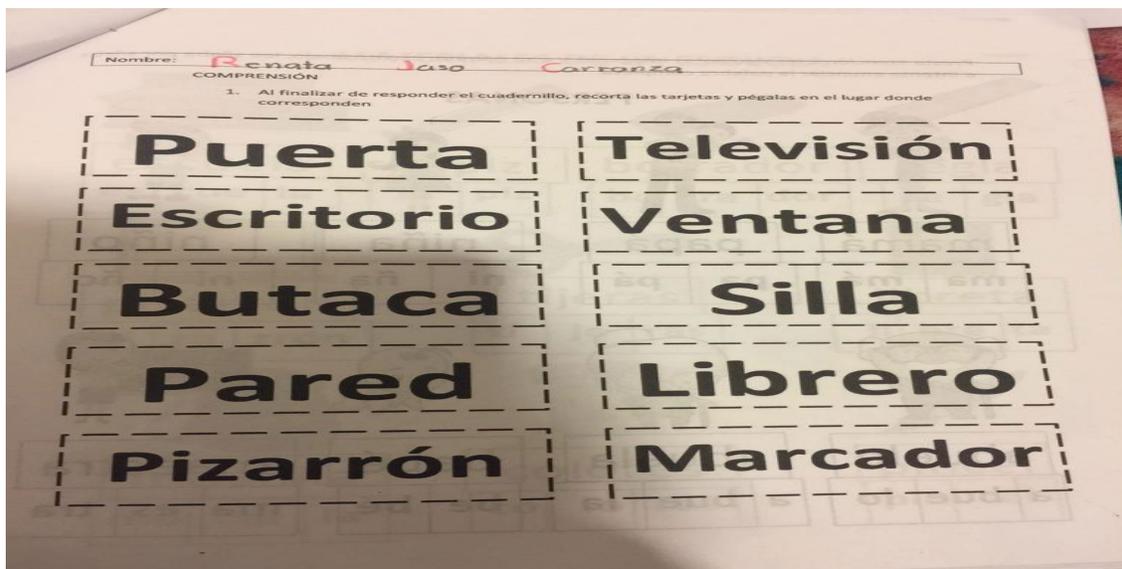
Etapa alfabética de la alfabetización



Nota: en la imagen se muestra evidencia de la estrategia “tírame un cuento” donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de crear sus propios cuentos, atendiendo la producción de textos de manera inicial

Figura 11.

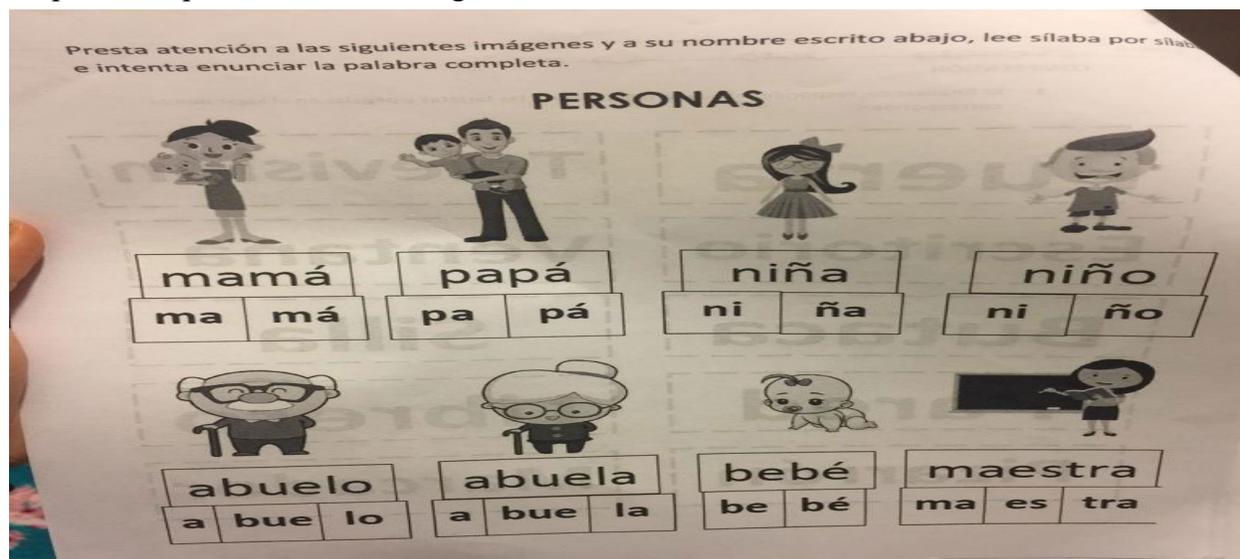
Etapa de comprensión del método global “actividad 1”



Nota: se muestra en la imagen las palabras que los alumnos recortaron y pegaron en cada uno de los lugares y objetos del aula de acuerdo a donde correspondía.

Figura 12.

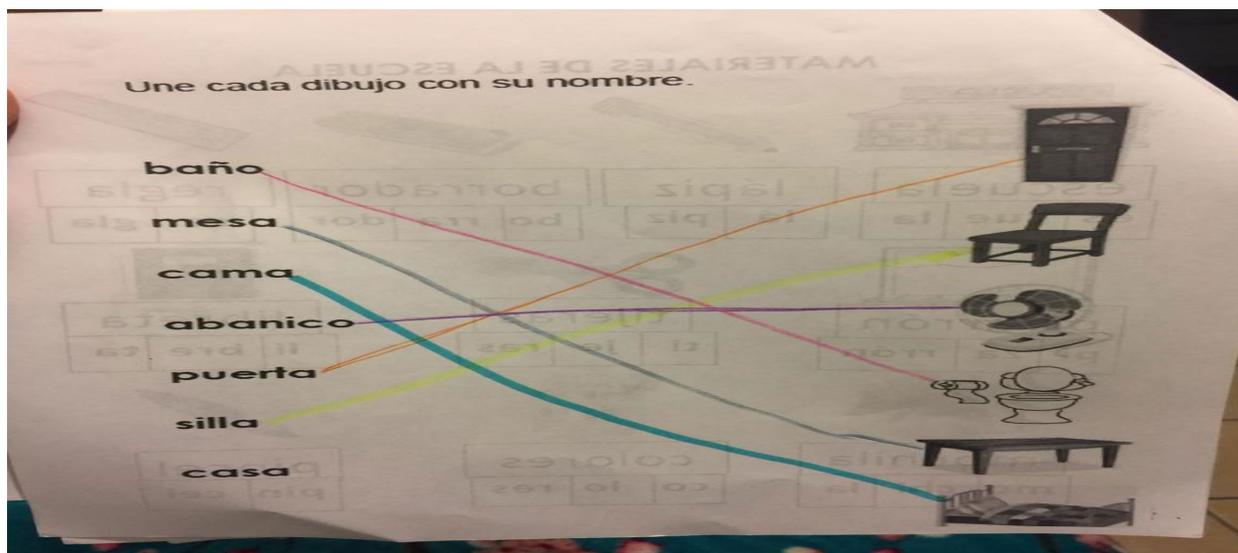
Etapa de comprensión del método global “actividad 2”



Nota: se muestra la evidencia de la actividad de lectura por palabras completas para evitar la lectura por sílabas que evita el progreso de una lectura fluida y permitió identificar los sonidos de las grafías guiándose con las imágenes.

Figura 13.

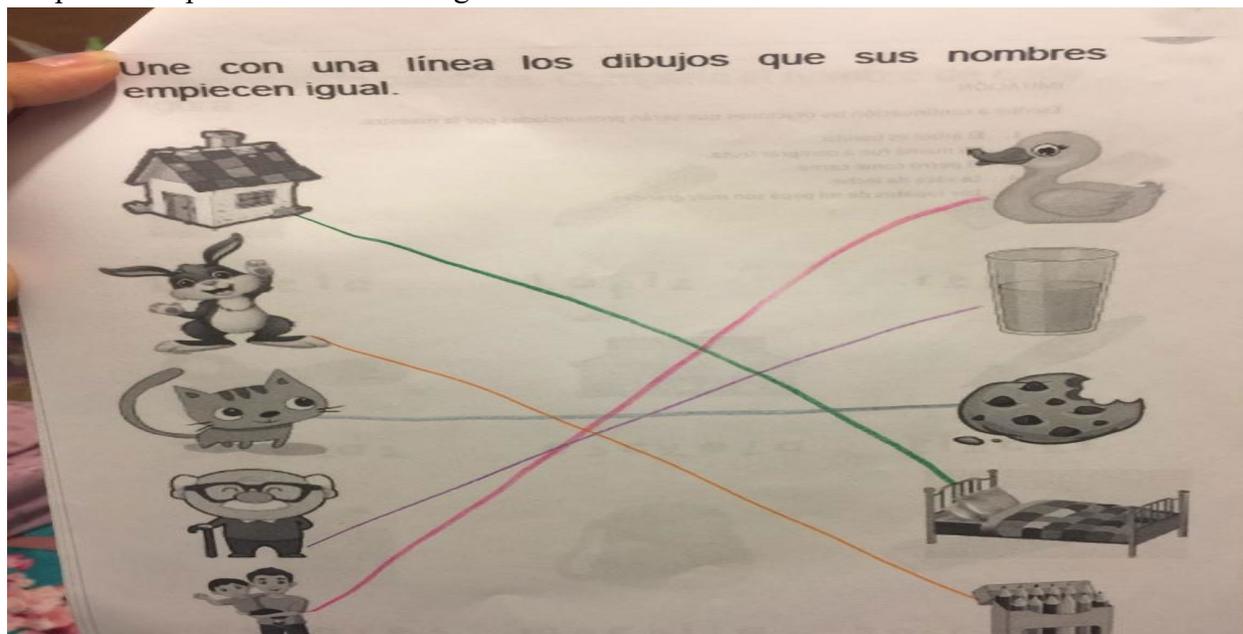
Etapa de comprensión del método global “actividad 3”



Nota: En la imagen se muestra la evidencia de la actividad por medio de la relación de columnas entre palabras e imágenes, donde los alumnos leyeron las palabras para lograr la correspondencia entre ambas columnas.

Figura 14.

Etapa de comprensión del método global “actividad 4”



Nota: se muestra evidencia de la actividad, donde los alumnos identificaron las sílabas con las que iniciaba cada palabra de acuerdo a la imagen sin estar escritas.

Figura 15.

Registro de respuestas en la actividad 2, atendiendo la etapa de Imitación

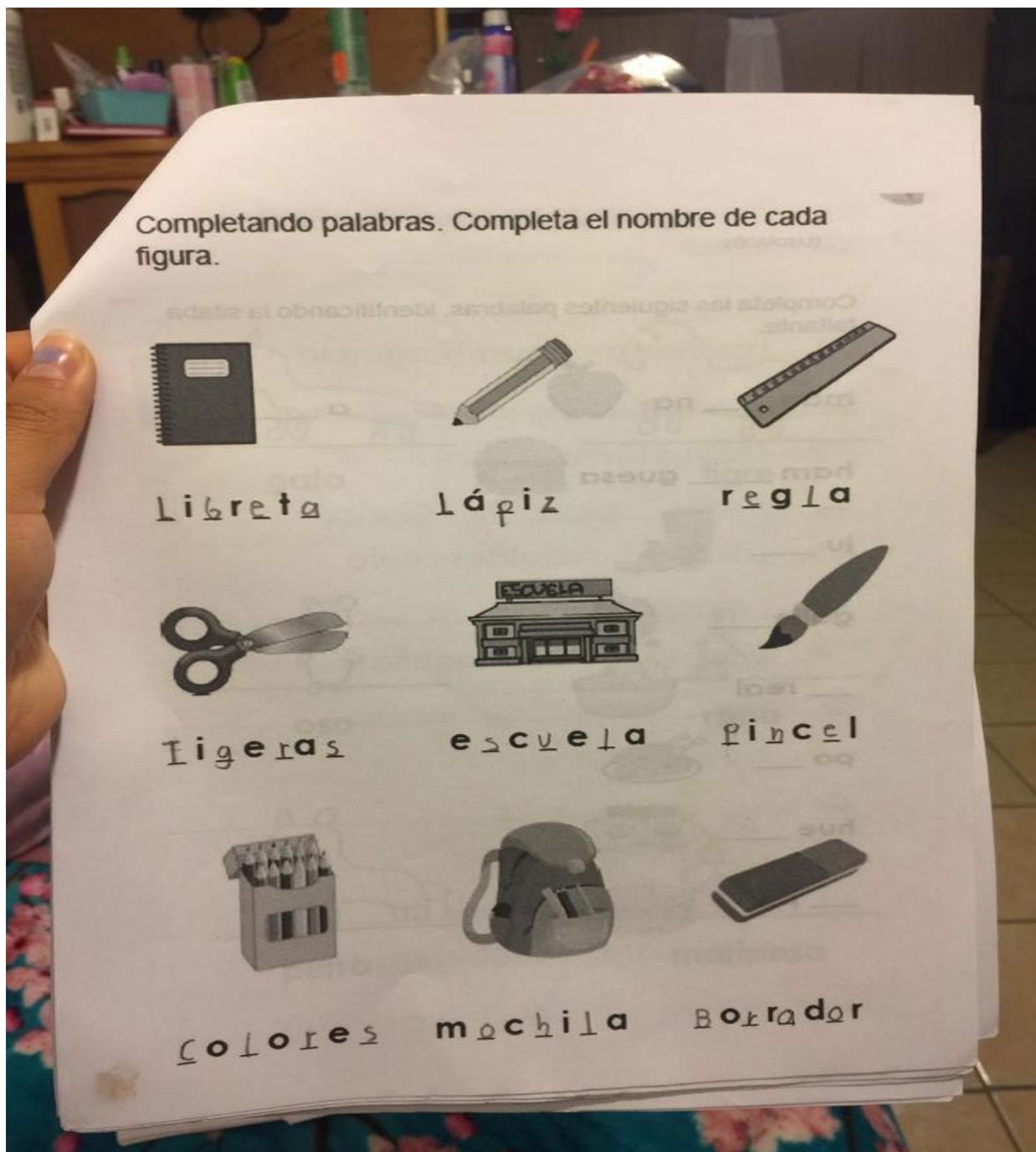
Alumno 1	Libreta	Lápiz	Regla	Tijeras	Escuela	Pincel	Colores	Mochila	Borrador
Alumno 2	Libreta	Lápiz	Regla	Tijeras	e-c-e-a s/r	-i-c-l s/r	Colores	Mochila	Borrador
Alumno 3	Libreta	Lápiz	Regla	Tijeras	Escuela	Pincel	Colores	Mochila	Borrador
Alumno 4	Libreta	Lápiz	Regla	Tijeras	Escuela	Pincel	Colores	Mochila	Borrador
Alumno 5	Libreta	Lápiz	Regla	Tijeras	Escuela	Pincel	Colores	Mochila	Borrador
Alumno 6	Libreta	Lápiz	Regla	Tijeras	Escuela	Pincel	Colores	Mochila	Borrador
Alumno 7	Libreta	Lápiz	Regla	Tijeras	Escuela	Pincel	Colores	Mochila	Borrador
Alumno 8	Libreta	Lápiz	Regla	Tijeras	Escuela	Pincel	Colores	Mochila	Borrador
Alumno 9	Libreta	Lápiz	Regla	Tijeras	Escuela	Pincel	Colores	Mochila	Borrador
Alumno 10	Libreta	Lápiz	Regla	Tijeras	Escuela	Pincel	Colores	Mochila	Borrador
Alumno 11	Libreta	Lápiz	Regla	Tijeras	Escuela	Pincel	Colores	Mochila	Borrador
Alumno 12	Libreta	Lápiz	Regla	Tijeras	Escuela	Pincel	Colores	Mochila	Borrador

Simbología	
Respuestas correctas	
Respuestas incorrectas	
Palabras sin responder	

Nota: en la tabla se muestra el registro de respuestas que dieron los estudiantes al completar palabras con letras faltantes, donde se aprecian en colores resaltados aquellas que fueron errores de dislexia.

Figura 16.

Etapa de imitación del método global “actividad 2”



Nota: se muestra la evidencia de la actividad, bajo la estrategia de complementación de palabras con letras faltantes, tomando en cuenta la imagen como apoyo para su realización.

Figura 17.

Registro de respuestas de la actividad 1, en la etapa de “Elaboración”.

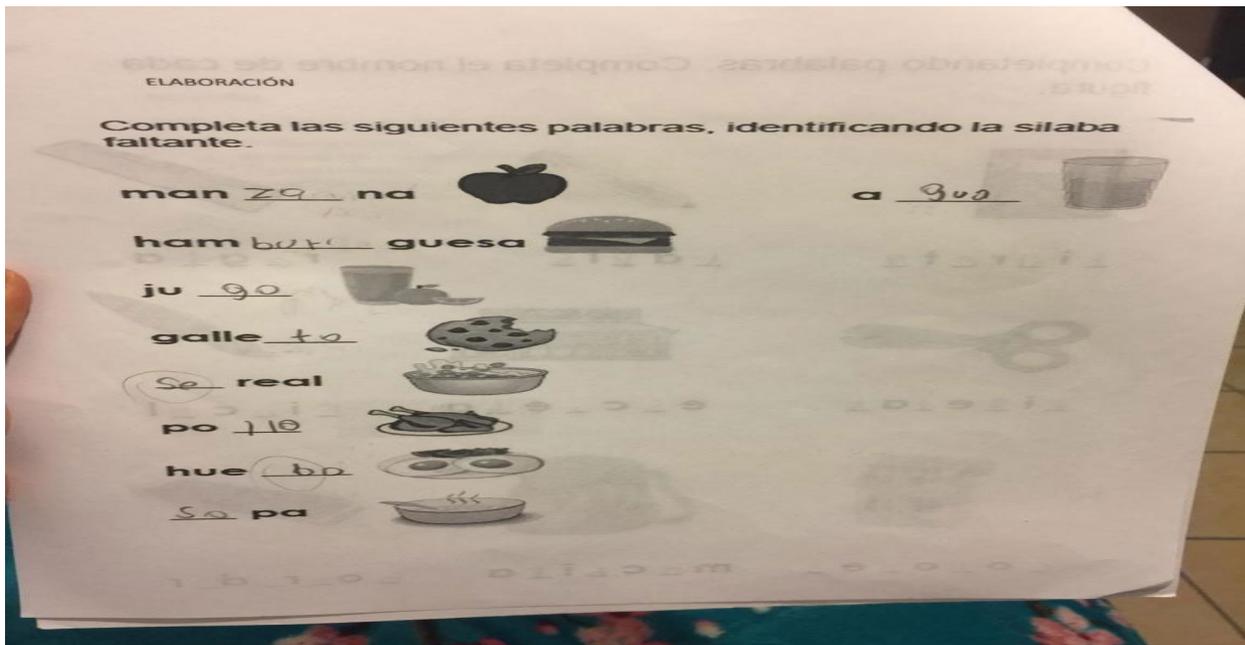
Alumno 1	manzana	hamburguesa	jugo	galleta	cereal	pollo	huevo	sopa	agua
Alumno 2	manzana	hamburguesa	jugo	galleta	cereal	pollo	huevo	sopa	agua
Alumno 3									
Alumno 4	manzana	hamburguesa	jugo	galleta	cereal	pollo	huevo	sopa	agua
Alumno 5	manzana	hamburguesa	jugo	galleta	cereal	pollo	huevo	sopa	agua
Alumno 6	manzana	hamburguesa	jugo	galleta	cereal	pollo	huevo	sopa	agua
Alumno 7	manzana	hamburguesa	jugo	galleta	cereal	pollo	huevo	sopa	agua
Alumno 8	manzana	hamburguesa	jugo	galletas	cereal	pollo	huevo	sopa	agua
Alumno 9	manzana	hamburguesa	jugo	galleta	cereal	pollo	huevo	sopa	agua
Alumno 10	manzana	hamburguesa	jugo	galleta	cereal	pop	huevo	sopapa	agua
Alumno 11	manzana	hamburguesa	jugo	galleta	cereal	pollo	huevo	sopa	agua
Alumno 12	manzana	hamburguesa	jugo	galleta	cereal	pollo	huevo	sopa	agua

Simbología	
Respuestas correctas	
Respuestas incorrectas	
Sin responder	

Nota: en la tabla se muestra el registro de respuestas de los estudiantes, donde identificaron sílabas para completar las palabras, dan a conocer las respuestas errores y lo no registrado.

Figura 18.

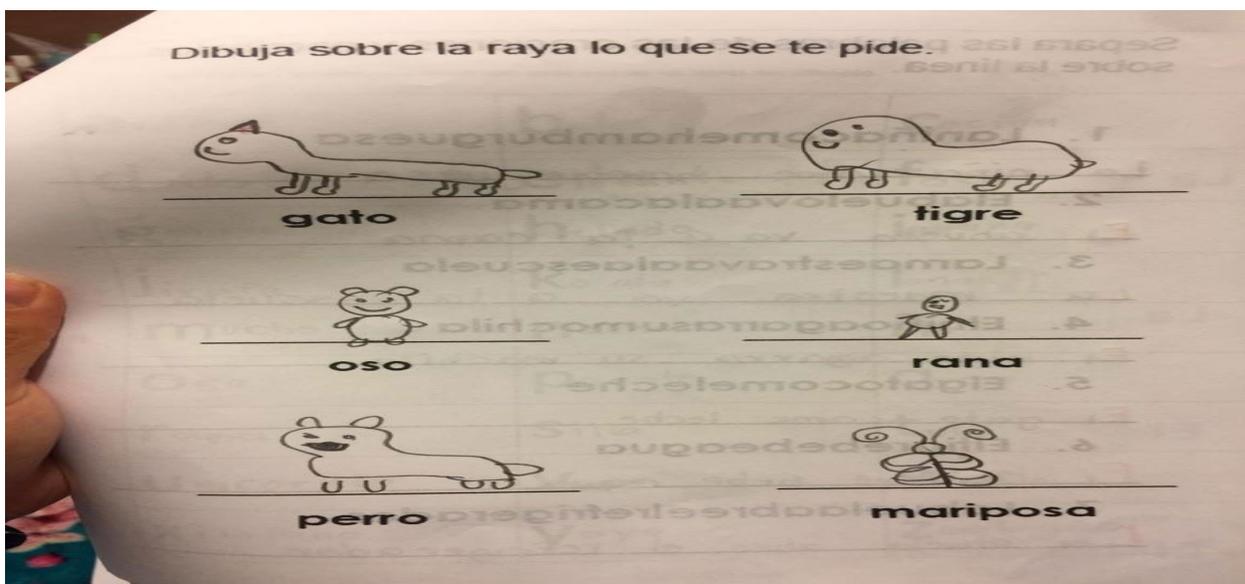
Etapa de Elaboración del método global “actividad 1”



Nota: evidencia de ejercicio de complementación de palabras con sílabas, como parte del proceso de reforzamiento en la etapa de elaboración del método global.

Figura 19.

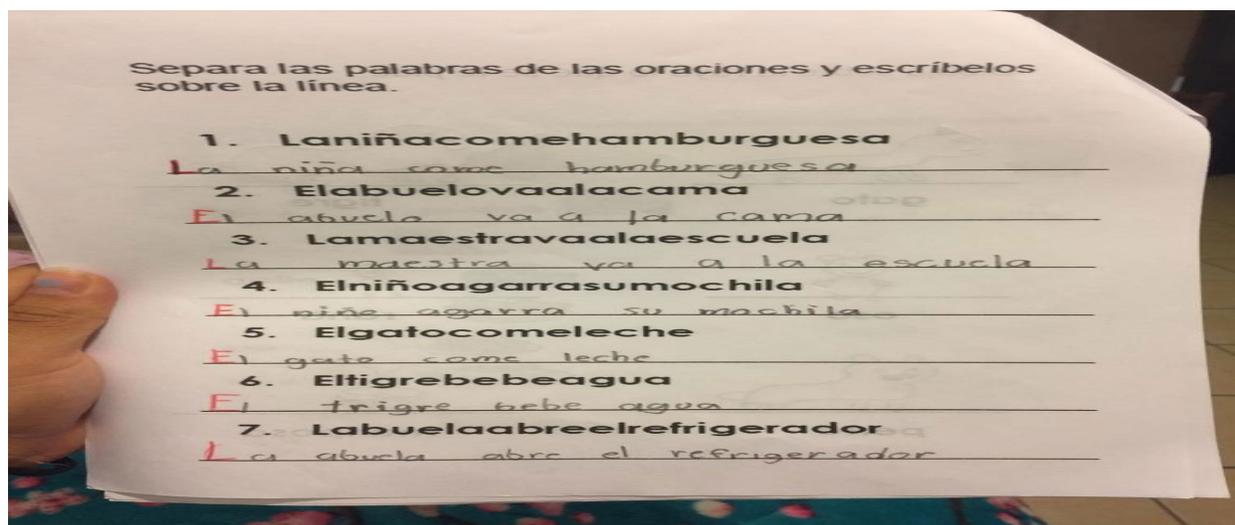
Etapa de Elaboración del método global “actividad 2”



Nota: evidencia que muestra la representación de palabras con dibujos en la etapa de elaboración, para atender el proceso de lectoescritura mediante.

Figura 20.

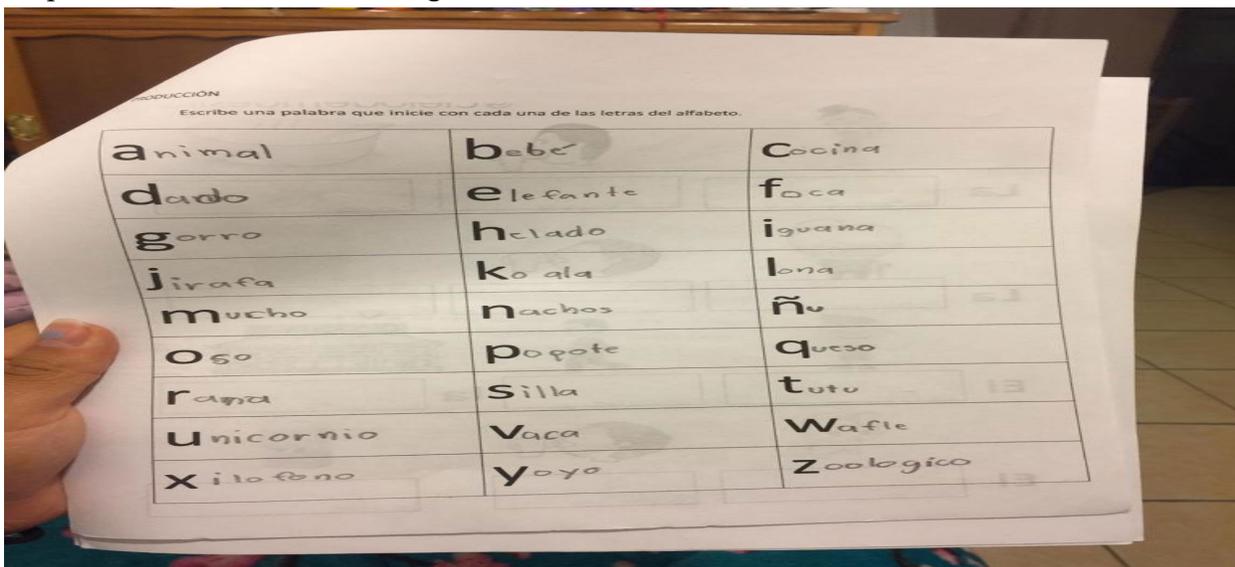
Etapa de Elaboración del método global “actividad 3”



Nota: en la imagen se muestra la separación de palabras que realizó uno de los estudiantes colocando los espacios correspondientes, para formar la oración correctamente, detectando la formación de palabras con sílabas.

Figura 21.

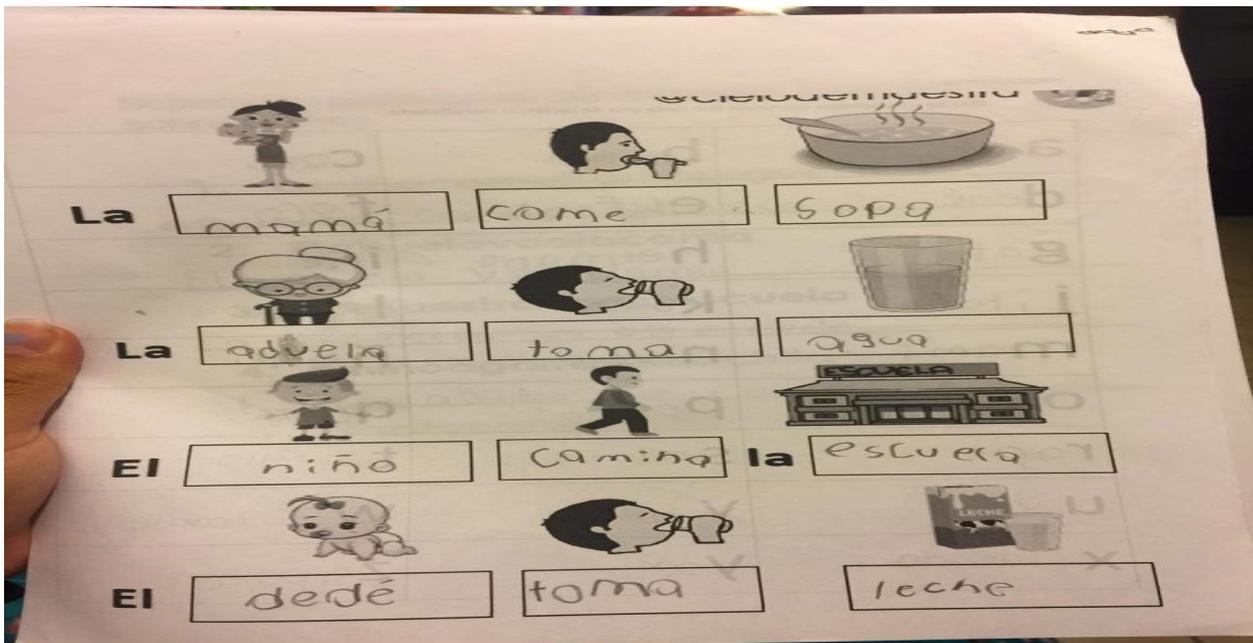
Etapa de Producción del método global “actividad 1”



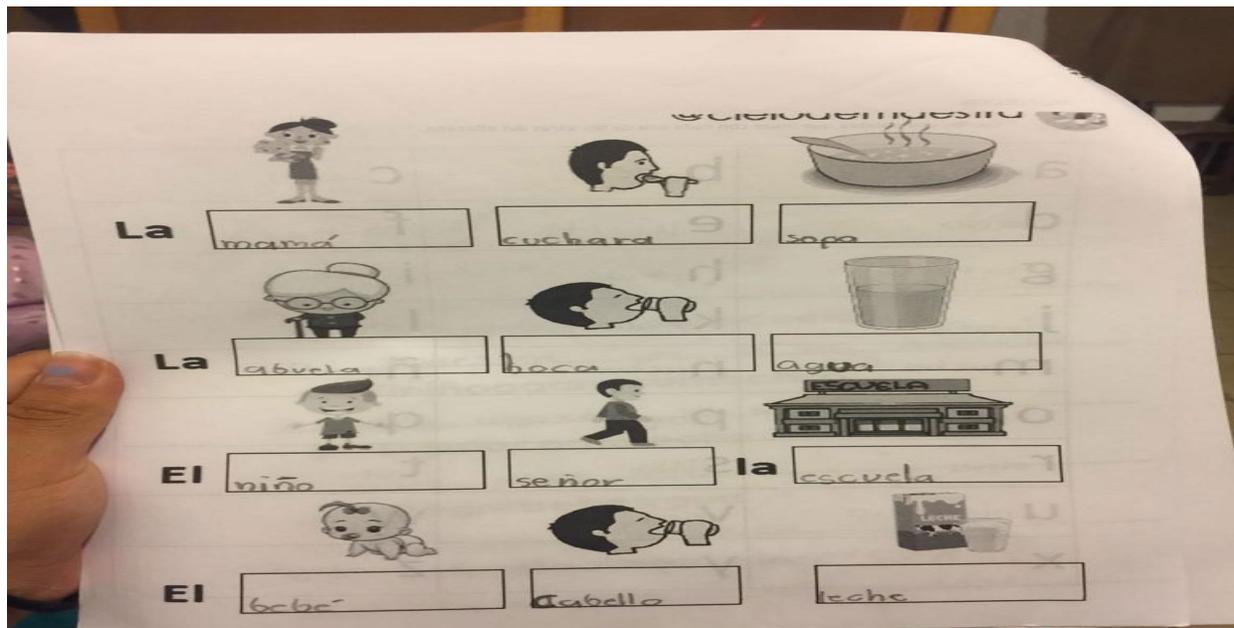
Nota: se muestra la escritura de palabras de manera autónoma por parte de los estudiantes, identificando las letras del abecedario, donde eligieron de manera autónoma las palabras.

Figura 22 y 23.

Etapa de Producción del método global “actividad 2, comparación de respuestas”



Nota: se muestra en la evidencia la respuesta de una alumna que permanece en el nivel “intermedio” de las habilidades de lectoescritura, formuló las oraciones correctamente.



Nota: en la imagen se muestra la comparación de respuesta de una alumna con un logro esperado, que no atendió la actividad correctamente.

Figura 24.

Rubrica de evaluación del compendio de actividades basado en el método global.

Nombre: <i>Maria Jose</i>		Alcanzado	En desarrollo	Requiere apoyo
Fecha:				
RUBROS "COMPENDIO DE ACTIVIDADES"				
1. COMPRENSIÓN				
Establece un primer contacto con las palabras de su entorno		✓		
Tiene contacto con el lenguaje escrito (cuentos, libros, lecturas en casa)		✓	✓	
Sabe formar palabras y relaciona su significado			✓	
Logra identificar la correspondencia de la palabra con el objeto		✓		
Crea relaciones sanas con sus compañeros dentro del aula para desarrollar un clima áulico adecuado		✓		
Se muestra seguro en sus participaciones al leer frente al grupo			✓	
Comprende lo que sus compañeros leen y participa asertivamente		✓		
2. IMITACIÓN				
Escribe palabras correctamente de palabras o frases conocidas al realizar reproducción de textos			✓	
Las grafías que escriben son completamente claras de acuerdo al desarrollo de la grafomotricidad			✓	
Ha logrado desarrollar la motricidad fina y gruesa			✓	
Es capaz de amoldar su letra al tamaño que especifica el renglón			✓	
Controla los movimientos circulares y la amplitud del trazo progresivamente			✓	
Tiene la capacidad de escribir palabras y oraciones correctamente sin hacer alteraciones, como cambiar letras, saltarse letras o agregar letras demás.			✓	
3. ELABORACIÓN				
Relaciona el sonido con la grafía			✓	
Identifica y escribe todo tipo de sílabas (simples, compuestas, trabadas)			✓	
Escribe todo tipo de palabras usando las letras correctas de acuerdo a su fonema (sonido)			✓	
Escribe palabras y oraciones sin necesidad de visualizarlas escritas en alguna parte				✓
Identifica las sílabas en el conjunto de la palabra			✓	
Logra leer y escribir palabras usando grafías que no había visualizado con anterioridad				✓
4. PRODUCCIÓN				
Domina de manera mecánica la lectura y la escritura		✓		
Comprende las palabras y oraciones de lo que lee y escribe, tanto los alumnos como el docente		✓		
Ha incrementado la comprensión lectora			✓	✓
Es capaz de comenzar a producir textos pequeños			✓	
Se interesa por el hábito de la lectura y escritura			✓	✓
Incrementa su lingüística (vocabulario, estructuras gramaticales, orden de palabras)			✓	
Identifica los textos lúdicos: cuentos, canciones, rondas infantiles				✓
Lee los textos con buena entonación y fluidez de acuerdo a los signos de puntuación (acentos, comas, puntos, signos de admiración e interrogación, etc)			✓	
Han logrado desarrollar su creatividad en la producción de textos			✓	
Identifica los tipos de textos y sus partes (cartel, cuento, nota informativa, descripción).		✓		

Nota: en la imagen se muestra el instrumento de evaluación del compendio de actividades que atendió la estrategia principal, en la aplicación del método global.

Figura 25.

Evidencia del cuestionario aplicado a padres de familia

CUESTIONARIO A PADRES DE FAMILIA

NOMBRE DEL ALUMNO: Renata Estrada Caballero

NOMBRE DEL PADRE (MADRE) DE FAMILIA: _____

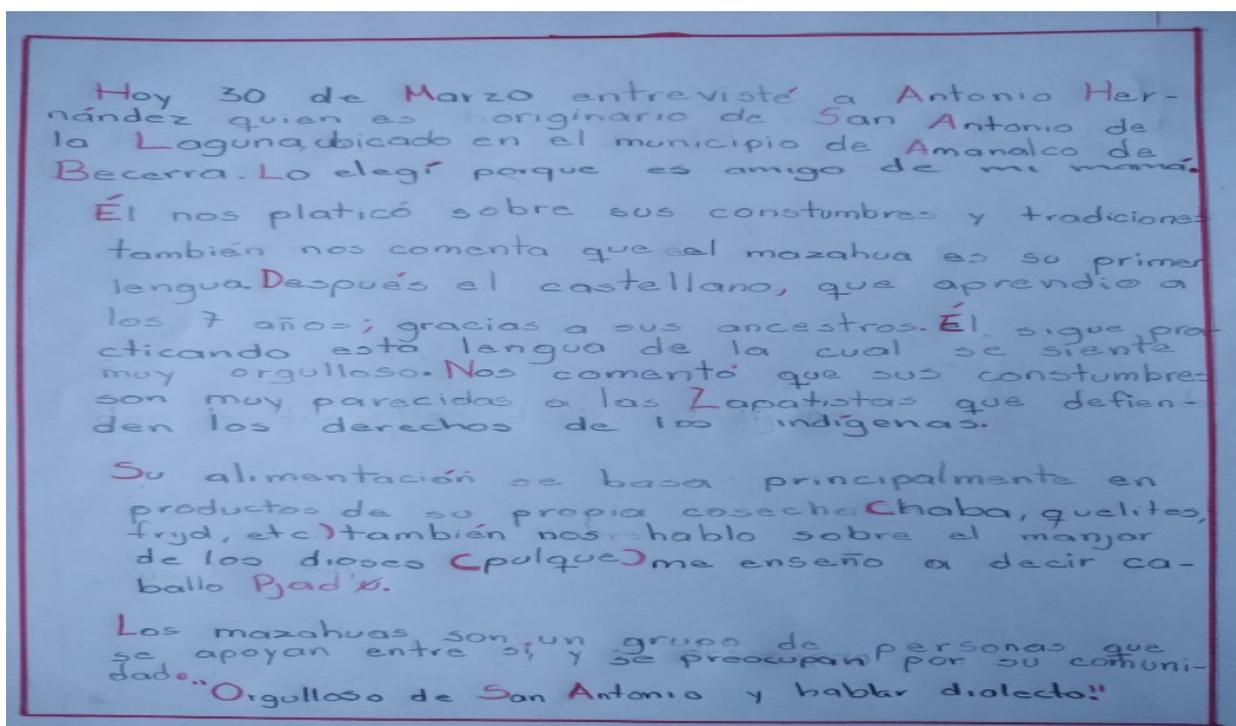
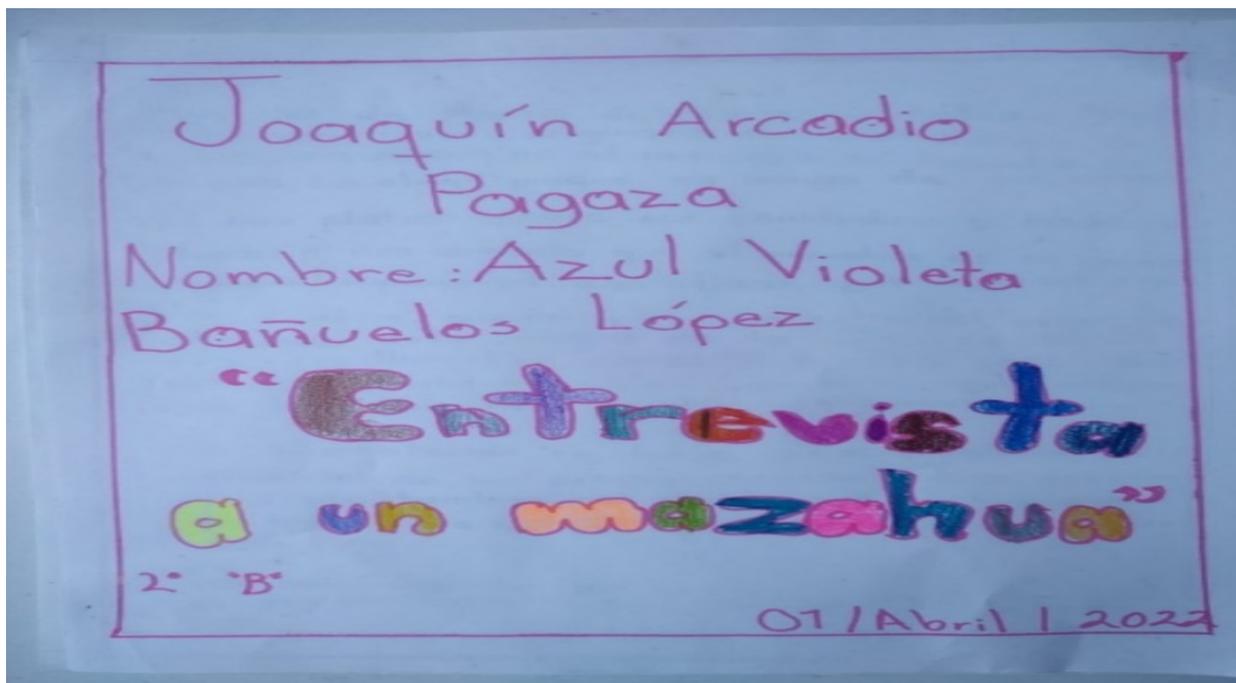
FECHA: 07- Abril-2022 Cristina Caballero González

1. ¿De qué manera ha contribuido para que su hijo tenga hábito por la lectura?
Comprándole libros que sean de su interés
2. ¿Su hijo lee en voz alta o baja?
Alta
3. ¿Cuáles son los avances que ha visto en el proceso de escritura desde el regreso a clases presenciales en su hijo (a)?
son muy buenas ya que a mejorado demaciado su tipo de letra y ortografía
4. ¿Considera que el trazo de la letra de su hijo (a) ha mejorado?
Si, muchísimo.
5. ¿Cuándo su hijo (a) realiza sus reportes de lectura, en verdad comprende lo que lee, o únicamente pone fragmentos del texto?
A veces se le complica un poco el como redactar lo que a terdo
6. ¿Ha identificado si su hijo (a) sabe ubicarse en el renglón o aun requiere práctica?
Va se ubica muy bien, de echo ya no requiere puntos ni tachos para realizarlo.
7. ¿Su hijo(a) pone en práctica el hábito de la lectura cuando está fuera de la escuela (leyendo anuncios, leyendo en comerciales de televisión, leyendo algún cuento, periódico en casa)? Si, cuando salimos de compras lee lo que encuentra en la calle.
8. ¿El proceso de conocimiento de la lectura y escritura de su hijo (a) ha ido incrementando a la fecha? Si, considerablemente.
9. ¿En cuál de los enfoques de lectura y escritura ha apreciado mayor avance en su hijo?
Fluides en la lectura y en escritura.

Nota: se muestra en la imagen un ejemplo del cuestionario aplicado a padres de familia para conocer su opinión sobre el aprendizaje de sus hijos en la lectura.

Figura 26.

Evidencia del escrito “diversidad lingüística” en la asignatura de Español



Nota: se muestra un ejemplo del trabajo escrito de una alumna con niveles de logro satisfactorios, que corresponde a la etapa de producción en el método global.

Figura 27.

Calificaciones de los alumnos en el producto final “escrito”

Escrito	
Alumno	Calificación
Alumno 1	9
Alumno 2	9.5
Alumno 3	9.5
Alumno 4	10
Alumno 5	10
Alumno 6	8.5
Alumno 7	9.3
Alumno 8	9.5
Alumno 9	8.7
Alumno 10	9
Alumno 11	No entregó
Alumno 12	10

Nota: se muestra el registro de calificación de los estudiantes de la muestra en producto final, donde atendieron las etapas del método global.

Figura 28.

Trabajo en equipo dentro del aula, en la elaboración de carteles



Nota: la imagen muestra el trabajo en equipo, donde los estudiantes realizaron un cartel para la función publicitaria del tipo de texto al que pertenece este producto.

Figura 29.

Anexo sobre las partes del cartel o anuncio publicitario en la etapa de elaboración del método global



El anuncio publicitario

Un **anuncio publicitario** es un mensaje cuyo objetivo es promocionar un producto, o un servicio con la finalidad de despertar el interés y convencer a las personas para que estas lo consuman.

Un anuncio publicitario contiene los siguientes elementos:

Marca

Eslogan

Imágenes

Cuerpo del texto

Nombre del producto que se anuncia, que los distingue de los demás

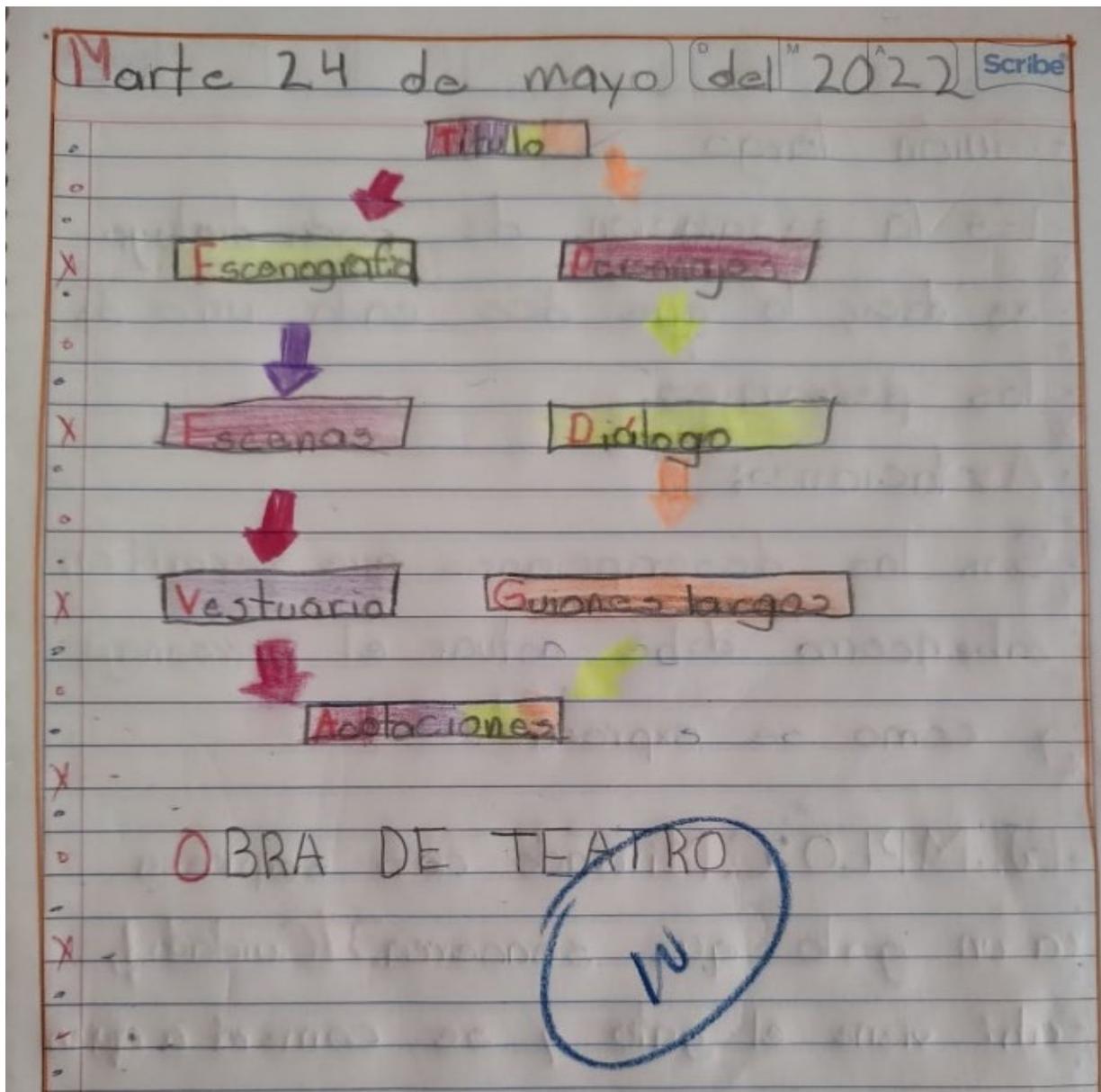
Ilustraciones o fotografías atractivas

Frase corta fácil de recordar y que impacta al público, resalta las cualidades del producto

Información que complementa o amplía el mensaje principal

Figura 30.

Elaboración de esquemas como estrategia de trabajo para construcción conceptual.



Nota: en la imagen se muestra la construcción de esquemas con ideas de los alumnos, para llegar a la resignificación de conceptos en el tema de la obra de teatro atendiendo etapas del

Figura 31.

Puesta en escena de las obras de teatro



Nota: se muestra el desarrollo de la presentación de obra de teatro a alumnos de 1°

Figura 32.

Operacionalización de variables.

Variable Independiente	Categorías	Sub - categorías	Indicadores	Escala	Instrumentos
Alfabetización de la lecto-escritura	Dimensiones de la alfabetización	Alfabetización funcional	Habilidad de leer y escribir	Nominal	Rúbrica
		Alfabetización cultural	Conocimiento relevante competente		¿En qué dimensión de la alfabetización se encuentran los alumnos de 2ºB?
		Alfabetización crítica	Uso consciente de la palabra escrita y construcción de voz		
		Concreta	1. El niño no comprende el funcionamiento de la escritura. 2. Imitación de los textos. 3. Dibujos sin relación con las palabras	Ordinaria	Rúbrica
					¿En qué etapa de la lectoescritura se encuentran los alumnos de 2º de acuerdo a la elaboración de sus trabajos?
		Presilábica	1. Reproducción de letras. 2. No conoce el significado de las letras. 3. Reconoce el sonido de las letras. 4. Usa solo una letra para representar toda una palabra.		
		Silábica	1. No conoce con exactitud el sonido de las letras. 2. Divide palabras en sílabas. 3. No domina la relación de lo escrito con los sonidos.		
Alfabética	1. Descubre el sonido de cada letra. 2. Combina las letras de manera correcta 3. Se presentan solo problemas de ortografía.				
Comprensión	1. Contacto con las palabras de su entorno 2. Familiaridad con el lenguaje escrito. 3. Curiosidad por las palabras y su significado. 4. Relación palabra y objeto 5. Clima áulico de afecto, seguridad y aceptación.				
Etapas del método global	Imitación	1. Grafomotricidad 2. Copias de palabras y frases conocidas 3. Trabajo autónomo con corrección en las grafías. 4. Garabato espontáneo 5. Escritura de palabras y oraciones.			
		Elaboración	1. las sílabas en el conjunto de la palabra. 2. Reconocer los fonemas aislados de la palabra.		Compendio de actividades
				Ordinaria	Rúbrica
					¿Qué actividades pueden resolver los alumnos, sin ayuda de la docente ni padres de familia?

<p>en un proceso de aprendizaje que se da en la interacción educativa (Solé, 2016, p. 42).</p>		<p>Producción</p>	<p>3. Fomentar la formación (lectura y escritura) de palabras cuya grafía no ha sido visualizada con anterioridad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reforzar la comprensión lectora de los alumnos. 2. Favorecer la producción de pequeños textos que comprenden. 3. Animar al alumno al hábito lector y escritor en su día a día. 4. Contribuir a su formación en el ámbito lingüístico (vocabulario, estructuras gramaticales, orden de las palabras, etc.). 5. Identificar y reconocer textos lúdicos: cuentos, canciones, etc. 6. Reforzar la entonación propia de los cuentos, así como el ritmo en las canciones. 7. Proponer situaciones que favorezcan la creatividad de los alumnos. 	
<p>Variable dependiente Estrategias didácticas</p> <p>En Valls (citado por Solé 1992), señalan que las estrategias tienen puntos en común con los procedimientos; éstos son un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. Por su parte, la estrategia regula la actividad de la persona, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.</p>	<p>Método</p>	<p>Métodos activos</p>	<p>Alfabetización emergente: Lectura en voz alta Lectura interactiva Uso de cuentos Escritura en el lenguaje verbal Conversación y diálogo en las actividades</p> <p>Psicogenética: Cambios de menor a conocimiento avanzado Maduración Experiencia con objetos Experiencia con personas Autorregulación</p> <p>Socio constructivista: Interacción social del aprendiz para la construcción del aprendizaje. Aprendizaje como participación. Alfabetico: sigue el orden alfabético</p>	<p>Nominal</p> <p>Nominal</p> <p>Ordinario</p> <p>Ordinario</p> <p>Plan del Estudios Aprendizajes Clave 2017.</p> <p>¿Qué avances a dejado el uso del método activo en los alumnos de segundo grado desde el regreso a clases presenciales hasta la actualidad en los meses de enero a marzo?</p>

Es característico de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción (Josefina, 2000, pág. 160)	Enfoque de aprendizaje	Aprendizaje significativo	Socialización	Binaria	Conocer el progreso de la adquisición de la lectoescritura con el enfoque de Lengua Materna
		Aprendizaje situado	Proceso didáctico: Asimilación – acomodación y equilibrio	Nominal	
		Socio constructivista	Comprensión de la tipología de los textos Comprensión Análisis Utilidad	Nominal	
		Tradicional	Comunicativo – funcional Interacción social Experiencias compartidas	Nominal	
		Lenguaje integral	Entorno social y cultural Acercamiento de los niños a lo escrito de manera significativa Estrategias de: indagación, creatividad, colaboración y motivación.	Nominal	Conocer las prácticas sociales del lenguaje en las que se ve implícita la lectoescritura, tomando en consideración el proceso de lectoescritura.
	Psicolingüística	Orientación metodológica Gradualidad Nivel cognitivo de los estudiantes. Impulsar y fortalecer la escritura Enfoque gramatical y comunicativo funcional	Nominal		
					Planeación (plan lector incluido en planeación semanal o proyectos).

Responsiva autoral

“La redacción, argumentación y ortografía de este documento, son responsabilidad exclusiva del sustentante”



Jefry Suárez Colín

Hoja de autorización

13 de julio del 2022

Jefry Suárez Colín

Dra. Laura Ramírez Jaramillo