



# ESCUELA NORMAL DE COATEPEC HARINAS

---



## TESIS DE INVESTIGACIÓN

### ABC INCLUSIVO: PROPUESTA PARA FORTALECER LA ESCRITURA EN ALUMNOS MULTIGRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA

PRESENTA

**PAULINA PERALES RUBI**

ASESOR

**LINA MARTINEZ QUEZADA**

COATEPEC HARINAS

JULIO DE 2022

## DEDICATORIAS

*“Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado.*

*Un esfuerzo total es una victoria completa.”*

***Mahatma Gandhi***

**Dedico el presente trabajo primeramente a Dios**, por darme la fuerza y la sabiduría que me han posibilitado aprender durante mi formación académica, por permitirme seguir cada día luchando por ser mejor persona y lograr cada uno de mis propósitos, por darme la salud y el apoyo en todos los momentos buenos y malos de mi vida, pero principalmente por ser mi fortaleza.

**A mi Madre Olga**, por ser el pilar fundamental de cada uno de mis logros, por siempre alentarme a dar lo mejor de mí para poder cumplir cada una de mis metas y sueños, por escucharme y demostrarme su gran cariño y afecto en los momentos más difíciles, porque con su esfuerzo ha sabido ser padre y madre a la vez y trabajar arduamente por apoyar y darme la mejor educación basada en valores y sobre todo en amor, para convertirme en una mujer profesional y de bien, por creer siempre en mí y nunca dejarme sola.

**A mis hermanas Andrea y Natalia**, por su cariño y apoyo incondicional durante todo mi proceso académico, por estar conmigo en todo momento, aconsejarme y darme palabras de aliento que hicieron de mí una mejor persona y que de una u otra forma me acompañan en todos mis sueños y metas, por compartir conmigo su tiempo y estar dispuestas a ayudarme a realizar cada una de mis actividades escolares y nunca dejarme sola en cualquier circunstancia y ser siempre comprensivas conmigo.

**A mi novio Martín**, por ser quien me ha animado a seguir estudiando y nunca rendirme, por apoyarme en los momentos más difíciles de mi vida y de mi formación académica en los que creía que no lograría estar donde ahora estoy, por ser la persona más comprensiva y siempre darme palabras de aliento que me confortan a luchar por cumplir y culminar mi licenciatura, por siempre demostrarme su amor y cariño en todo momento, por acompañarme en las madrugadas de desvelo en las que la carga de trabajo eran mi principal causante de frustración y estrés, por siempre preocuparse por mí y por mi bienestar emocional, por ser mi compañero

y nunca dejarme sola, por siempre hacerme saber con palabras y hechos que soy lo más importante de su vida, por brindarme su tiempo para poder siempre expresar mis pensamientos y sentimientos, por siempre llenarme de hermosos detalles que me demuestran su gran afecto hacia a mí, por siempre fortalecer mi corazón e iluminar mi mente.

**En memoria de mi abuelo Gustavo**, por ser como un padre para mí, por qué a pesar de ya no estar conmigo sé que él se sentiría muy orgulloso de ver lo que ahora soy y en la persona que me he convertido, por siempre regalarme muchos momentos felices en los que compartimos tantas palabras que me confortaron a seguir luchando por ser alguien en la vida, por haber sido un hombre fuerte y valiente que me dio el claro ejemplo de la perseverancia para poder conseguir lo que más anhelamos, por compartirme su hogar y la herencia de siempre ser una familia unida y valorar cada una de las cosas que tenemos. Vivió su vida siempre luchando valientemente contra su enfermedad y a pesar de todo actuando concienzudamente por ayudar a todos. Su ejemplo me mantuvo luchando cuando quise rendirme.

**A mi padre Alberto**, por darme la vida, porque a pesar de estar ausente durante mi proceso de licenciatura le agradezco que me haya echo ser una persona fuerte, porque a pesar de que no tuve su apoyo he logrado ser la mujer que ahora soy, una mujer responsable.

## AGRADECIMIENTOS

*“A todas las personas que me apoyaron e hicieron posible que este trabajo se realice con éxito”*

**En primera instancia a todos mis maestros**, por siempre acompañarme durante mi proceso de formación académica, por enseñarme y compartirme cada uno de los conocimientos que me han permitido llevar a cabo cada una de mis acciones y actividades escolares, por demostrar su compromiso para con mi educación, por manifestar en cada acción su dedicación y esfuerzo por formar a futuros docentes comprometidos con la educación y en especial por siempre creer en mí.

**A mi maestra Lina**, por su ayuda, paciencia y dedicación, por el tiempo valioso y destinado a siempre corregirme y aconsejarme cuando más lo necesite, por los conocimientos compartidos para con mi proceso de titulación y mi formación académica durante mi estancia en la escuela normal, por guiarme y asesorarme para así poder lograr la culminación de mi tesis, por ser mi amiga y una gran compañera de trabajo porque gracias a usted estoy logrando ultimar una etapa muy valiosa en mi vida, por ser una persona comprensiva y atenta ante cualquier circunstancia que presenté, por escucharme cuando más lo necesite, por demostrarme en todo momento su compromiso y por siempre pero especialmente en brindarme su amistad.

**A la Escuela Normal de Coatepec Harinas**, por brindarme y formarme como futura licenciada en inclusión educativa, por poner vital atención en cada una de las acciones que desempeñe dentro del plantel escolar, por ayudarme en mi superación y llevarme al nivel en el cual hoy me encuentro, por prepararme para enfrentarme a los retos y adversidades, gracias a todos los profesores pero principalmente a mi escuela porque ella fue, es y será un segundo hogar lleno de buenas enseñanzas, de valores, de conocimientos teóricos y prácticos que me permitirán enfrentarme a la vida.

# INDICE

Resumen .....	8
Introducción .....	12

## CAPÍTULO 1

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes .....	14
1.2 Justificación .....	18
1.3 Estado del arte .....	20
1.4 Contextualización .....	24
1.5 Objetivos .....	27
1.6 Pregunta de investigación .....	28
1.7 Beneficios de la investigación .....	28

## CAPÍTULO II

### MARCO TEORICO

2.1 La escritura a través de la historia .....	30
2.2 Tipos de escritura .....	31
2.2.1 Escritura sintética .....	31
2.2.2 Escritura cuneiforme .....	31
2.2.3 Escritura silábica .....	32
2.2.4 Escritura moderna .....	33
2.3 La perspectiva de la escritura .....	34
2.3.1 Piaget .....	34
2.3.2 Vigotzky .....	35
2.4 Adquisición de la escritura .....	37
2.4.1 Conciencia fonológica .....	38
2.4.2 Conciencia silábica .....	39
2.4.3 Conciencia morfológica .....	40
2.4.4 Conciencia morfológica en la educación primaria .....	41
2.5 El proceso de la escritura desde la neurociencia .....	42

2.5.1 Estructuras cerebrales que integran la conciencia fonológica .....	42
2.5.2 Los sistemas de escritura en el desarrollo del alumno .....	43
2.6 Dificultades de la escritura en la infancia .....	44
2.7 Estrategias inclusivas para el aprendizaje de la escritura .....	46
2.8 Marco de referencia .....	48

### **CAPÍTULO III**

#### **MARCO METODOLOGICO**

3.1 Tipo de investigación .....	51
3.1.1 Método .....	52
3.2 Selección del universo .....	54
3.2.1 Población .....	55
3.2.2 Muestra .....	57
3.3 Técnicas e instrumentos .....	60
3.3.1 Observación .....	60
3.3.2 Entrevista .....	61
3.3.3 Cuestionario .....	63

### **CAPÍTULO IV**

#### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

4.1 Descripción, análisis e interpretación de la información .....	69
4.1.1 Alumnos .....	70
4.1.1.1 Descripción de resultados de observación .....	70
4.1.1.2 Análisis e interpretación de los resultados de la observación .....	70
4.1.1.3 Descripción grafica de los resultados de la observación .....	71
4.1.1.4 Descripción de resultados de la entrevista .....	73
4.1.1.5 Análisis e interpretación de los resultados de la entrevista .....	74
4.1.1.6 Descripción grafica de los resultados de la entrevista .....	95
4.1.2 Padres de familia .....	100
4.1.2.1 Descripción de los resultados de los cuestionarios .....	100
4.1.2.2 Análisis e interpretación de los resultados de los cuestionarios ....	100
4.1.2.3 Descripción gráfica de los resultados de los cuestionarios .....	116

4.1.3 Docentes .....	123
4.1.3.1 Descripción de los resultados del cuestionario .....	123
4.1.3.2 Análisis e interpretación de los resultados del cuestionario .....	124
4.1.3.3 Descripción gráfica de los resultados del cuestionario .....	130
4.1.4 Discusión y triangulación de las categorías .....	135

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y/O SUGERENCIAS**

5.1 Conclusiones .....	138
5.2 Recomendaciones y Sugerencias .....	140
5.3 Futuras líneas de investigación .....	141
Referencias .....	142
Anexos	

## RESUMEN

El siguiente trabajo es una contribución a la investigación en el campo de la lengua materna, en específico en lo relacionado con el proceso de escritura en alumnos de 7 y 8 años de edad. Cada aportación en este trabajo está sustentada con la investigación realizada durante el año de las jornadas de prácticas en una escuela primaria del Municipio de Coatepec Harinas; también contribuyeron a la realización del mismo los siguientes actores: docente frente a grupo, alumnos del grupo multigrado y sus padres.

Conocidos los informes de la UNESCO (2021), y la OCDE a través de la llamada prueba de PISA (2019), con respecto a la capacidad lectora y el bajo desempeño de los estudiantes sobre el uso de la lengua escrita en la educación básica en México, es prudente preguntarse ¿por qué sucede esto?, a pesar de la inversión en algunos campos del Estado para mejorar en este aspecto, sobre todo porque el país, bien puede ser considerado un productor de recursos pedagógicos para ayudar a la construcción y fortalecimiento de la lengua escrita, por ende es de suma importancia darle solución a dicho conflicto implementando métodos, estrategias y o material durante la practica educativa.

Frente a la situación presentada, esta tesis propone una estrategia: “**ABC inclusivo**”, la cual tratará de explicar ¿cómo puede fortalecer el proceso de escritura en los alumnos de un grupo multigrado de 7 y 8 años? La estrategia consiste en un tablero circular con el abecedario, que incluya letras mayúsculas y minúsculas: vocales azules y consonantes rojas, cada letra en la parte superior lleva lija, para que el alumno estimule el sentido del tacto y como consecuencia la inteligencia y la memoria de largo plazo. También se incluye el abecedario en Lengua de Señas Mexicana (LSM) y en Braille, y una ficha circular de 10 centímetros de diámetro en forma de emoji (carita feliz) la cual los alumnos lanzarán cada que realicen las actividades.

Uno de los referentes que justifica el trabajo es: el plan de estudios de la Licenciatura de Inclusión Educativa (SEP 2018), en el que se estipulan varios enfoques, entre los que destacan, el enfoque centrado en el aprendizaje, cuyo objetivo es cambiar nuestro modo de pensar por uno nuevo, y en conjunto desarrollar una práctica y formación docente, donde los contenidos que se aprendan resulten relevantes para el alumno y que estos le ayuden a resolver cualquier problema presentado en su contexto

En el contexto áulico se observaron dificultades en la escritura, propias de los alumnos al iniciar dicho proceso.

Los beneficios que se pretenden con el trabajo son los siguientes:

- 1.- Fortalecer el proceso de aprendizaje de la escritura en los alumnos
- 2.- Fortalecer y potenciar el proceso de enseñanza en los alumnos sobre la escritura.
- 3.- Aprender de manera diferente a través de los sentidos (no solo copiar y escribir).
- 4.- Desarrollar, fortalecer y potenciar la conciencia fonológica.
- 5.- Ser una estrategia inclusiva
- 6.- Se logra motivación en los niños para que escriban.
- 7.- Es de gran relevancia porque ayuda a las familias en el proceso de acompañamiento de sus hijos, para contribuir a su proceso de formación, en al menos este campo.
- 8.- Es una estrategia innovadora para facilitar la enseñanza y el aprendizaje.

Se analizan referentes teóricos sobre el tema para recabar información y sustentar la investigación; entre los más destacados están: Vygotsky (1978), Diane E. Papalia (2004), Ferreiro (1979), Nemirovsky (2000), Montealegre (2006), Salcedo (2017), Cuetos (2012), Escobar y Castro (2019), entre otros. Estos nos brindan información sobre la historia de la escritura, etapas de la misma, la escritura desde el punto de vista de la neurociencia, importancia de la conciencia fonológica para llevar a cabo este proceso y algunas estrategias inclusivas para que se aborden dentro del aula.

El aula donde se llevó a cabo la investigación cuenta con 32 alumnos, de los cuales 13 son mujeres y 19 hombres. 21 alumnos presentan estilo de aprendizaje kinestésico (65.6%), 3 visual y kinestésico (9.3%), auditivo y kinestésico: 2 (6.2%), visual: 4 (12.5%) y auditivo y visual: 2 (6.2%) diagnosticado con el test de estilos de aprendizaje “VARK” para alumnos de primaria. En dicha investigación también se requirió de la docente frente a grupo y de los padres de familia o tutores.

El tipo de investigación es de tipo cualitativo, utilizando el método de la acción reflexión (participativa e integradora). Se seleccionó el muestreo no probabilístico por conveniencia.

Se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos en este trabajo: observación directa, donde se fungió como observador participante, entrevista semiestructurada y cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas; la primera se realizó dentro del aula con los alumnos del grupo multigrado, recuperada mediante el diario de clase. La segunda se aplicó a los pupilos. Los cuestionarios se aplicaron a los padres de familia y/o tutores y a la docente titular.

Para poner en marcha la propuesta es necesario implementar actividades con la estrategia a desarrollar, la cual usaremos como mediadora de las mismas (“El Rey manda, diferenciando las letras,

creando anuncios para mi comunidad”). Los alumnos fortalecen este proceso utilizando varios sentidos (vista, oído, tacto), aspectos basados en el desarrollo de la escritura a nivel cerebral, además de desarrollar y /o potenciar su conciencia fonológica, fundamental en el proceso de la escritura.

Las actividades se registraron en una tabla que contenía los siguientes elementos: nombre y número de la actividad, descripción de la misma, recursos, objetivo, eje temático, las observaciones y evaluación.

El uso de esta estrategia da como resultado una inclusión de los discentes, fundamentada en los objetivos planteados, objetivos que se focalizaron desde la perspectiva de lograr un análisis de referentes teóricos, metodológicos y técnicos, además de la reflexión tras cada una de las actividades realizadas en la práctica.

Las conclusiones obtenidas se resumen en: esta estrategia, es quizá, un camino prometedor para que los alumnos aprendan y puedan aproximarse a la inclusión, fortalezcan y potencialicen el proceso de la escritura.

La reflexión sobre la práctica también es una estrategia que nos permite analizar y comprender situaciones referentes al proceso de enseñanza, mediante ella el maestro detecta situaciones en las cuales puede contribuir e intervenir de manera oportuna para solucionarlas y mejorar su enseñanza. (Amaro, 2011)

2.- La aplicación de la estrategia pedagógica “ABC inclusivo” requiere compromiso ético-moral y profesional que permiten encaminar, guiar, orientar la práctica por senderos de progreso.

3.- Los resultados de la investigación constituyen una evidencia teórica y empírica sobre el papel protagónico de la adquisición de un aprendizaje significativo al usar esta estrategia, porque al usarla se convierte en una herramienta necesaria dentro del aprendizaje de los alumnos, que les permite aprender de una manera diferente, fácil y divertida.

4.- La estrategia permite desarrollar las funciones mentales superiores y las funciones ejecutivas como la atención, concentración, percepción, memoria a largo plazo, toma de decisiones. Se propicia el orden, respeto, libertad, imaginación y se fomenta el trabajo colaborativo.

5.- Las dificultades presentadas para la escritura dependen de varios factores: Falta de acompañamiento familiar, estrategias tradicionalistas, tiempo reducido para trabajar con los recursos pedagógicos que se tienen al alcance.

6.- El apoyo de los padres o tutores reduce de manera significativa las dificultades de la escritura, por tanto, la función primordial de la familia se sustenta en el acompañamiento como una acción que consolida y fortalece el proceso de formación de los hijos de la mano con la escuela (Florez, 2017).

7.- La actitud de los alumnos con respecto a la estrategia fue de una motivación positiva, llegando a sugerir ideas para seguir trabajando con la misma.

8.-No se trabaja la inclusión en el aula en su totalidad, ningún alumno conoce que existen otras formas de comunicación para el aprendizaje de los discentes sordos y ciegos.

Finalmente se apunta hacia ciertos contextos futuros con relación a este tipo de dificultades, dejando una estrategia y posibles líneas de investigación para mejorar la situación.

# INTRODUCCIÓN

*“A leer se aprende leyendo y  
a escribir, se aprende escribiendo” ...*

Escribir permite la realización de variadas formas de pensamiento y conocimiento, al exigir un manejo consciente del lenguaje. Al escribir nos adentramos en un diálogo intra e interhumano, además el escribir es un acto de libertad de pensamiento, de expresión y de opinión del ser humano.

Vygotsky (1979) nos ayuda a comprender, que la escritura es un proceso de aprendizaje, pero también estructura la conciencia humana de los individuos. Destacando la escritura como sistema de mediación semiótica porque activa y posibilita el desarrollo de las funciones psicológicas, crea contextos, comunicación y diálogo inter e intra personal. La escritura requiere de un gran esfuerzo, refiriéndome con ello a una compleja estructuración del pensamiento, un trabajo analítico y consciente, requiriéndose mayores niveles de abstracción, un segundo nivel de simbolización, caso contrario ocurre con el lenguaje oral.

El aprendizaje de la lengua escrita al igual que algunos otros precisa de la participación del individuo en procesos de socialización específicos como la educación. Es por ello que la alfabetización de las personas representa una meta para las sociedades. La presente indagación, se desarrolla en torno a implementar una estrategia inclusiva que fortalezca el proceso de escritura en un grupo multigrado de educación primaria.

En el primer capítulo, está enfocado a describir todos aquellos elementos contextuales que permiten ubicar donde y cuando se llevó a cabo el trabajo, quienes fueron participantes en el mismo.

La investigación parte los objetivos planteados en torno al tema de interés, los cuales se desarrollan mediante la observación realizada en el contexto donde se trabajó esta misma, dando paso a la creación y seguimiento de una pregunta de investigación fundamentada en los objetivos.

Partiendo de los objetivos se llevó a cabo una revisión minuciosa de varias fuentes, quienes dieron el fundamento teórico para la implementación de la estrategia llamada “ABC inclusivo” (capítulo II), quien se encargó, junto con los demás actores del proceso educativo de fortalecer el proceso de escritura.

Referente a la metodología (capítulo III), indudablemente el apartado más importante del trabajo, se implementaron técnicas e instrumentos como la observación directa, cuestionarios y entrevistas que permitieron dar paso a una interpretación de resultados obtenidos mediante una muestra representada por 31 alumnos de 7 y 8 años de edad (1 alumno no participó debido a que no lo permitió su tutor).

Se finalizó el proceso de investigación con una serie de conclusiones, sugerencias y recomendaciones a la institución, docentes y a los padres de familia para fortalecer el proceso de escritura, así como posibles líneas de investigación sobre el tema.

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Antecedentes

El último informe de la UNESCO del 2021 sobre la alfabetización nos comenta que cerca de 250 millones de niños no consiguen adquirir las capacidades básicas de lectoescritura. Esto trae como consecuencia la exclusión de alumnos poco capacitados e instruidos que no logran integrarse plenamente a los diferentes contextos presentados.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través de la llamada prueba PISA 2000 (El Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante), informó que en el año 2003 México obtuvo el penúltimo lugar de los 32 países participantes, en el área lectora y de la escritura, posteriormente los resultados publicados en el 2019 arrojaron, que México quedo en el lugar 53 de 77 países participantes. Por otra parte, la evolución en Latinoamérica indica que nuestro país ocupa el cuarto lugar de once países participantes; obteniendo 420 puntos, 3 puntos debajo de lo que obtuvo en el año 2015. Lo anterior muestra la deficiencia significativa en el desempeño lector, el cual va de la mano con el proceso de escritura.

En México se han realizado diversos estudios en la última década sobre la urgente necesidad de enseñar correctamente y fortalecer el proceso de escritura en los alumnos de educación básica, en dichos estudios se muestran los resultados sobre los principales problemas referentes a la escritura en niños de 6 a 7 años como la copia, comprensión, redacción, legibilidad, escritura en espejo, omisión, adición, rotación, fragmentación, unión, entre otros.

Para que la alfabetización avance existen propuestas y sugerencias que plantea la UNESCO en la llamada “Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible”, entre las que destacan:

- 1.- Desarrollar entornos de alfabetización
- 2.- Proveer una educación básica de calidad en todos los niños
- 3.- Construir bases sólidas en favor de la enseñanza

Lo anterior con carácter inclusivo.

En la página de la dirección general de educación superior para el magisterio, nos menciona que el Plan de Estudios es el documento que rige el proceso de formación de maestros para la inclusión educativa. Muestra el compromiso que deben tener los futuros docentes para atender con pertinencia y oportunidad, las exigencias derivadas de las situaciones y problemas presentados en los diversos contextos en los que este se encuentre inmerso.

La Ley General del Servicio Profesional Docente de nuestro país, apoyando la idea anterior, establece la necesidad de asegurar un desempeño docente que fortalezca la calidad y equidad de la Educación Básica, planteando la creación de sistemas donde se integren diferentes mecanismos, estrategias, métodos, materiales, herramientas entre otros para el adecuado desarrollo profesional de los docentes y educandos del país.

También el Servicio Profesional Docente propone lo siguiente: Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los alumnos y del desarrollo del país.

De acuerdo con los resultados proporcionados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en los Excale de expresión escrita muestra que 43% de los alumnos de tercero de primaria, 63% de sexto no alcanzan un dominio mínimo aceptable en esa materia, 37% de los alumnos que terminan la primaria muestran un nivel satisfactorio en habilidades lectoras y escritoras (INEE 2007). Lo que podría significar que los estudiantes en un futuro no desarrollen correctamente sus funciones ejecutivas y cognitivas, así como un fracaso escolar en los niveles educativos que suceden al básico. Además, se confirma la importancia de la inclusión como elemento fundamental de la calidad de la educación.

Por otra parte, apoyando la idea anterior se han obtenido evidencias de que los niños que al finalizar su educación preescolar muestran pocas habilidades lingüísticas y pre-académicas, pueden tener muchos problemas para desarrollar habilidades lectoras y escritoras (Guevara y Macotela, 2005; Leppänen y otros, 2004), lo cual se traduce en dificultades cuando se enfrentan a la lengua escrita, especialmente cuando se les presenta un libro elaborado con oraciones complejas (Poe y otros, 2004).

Algunos paradigmas, entre ellos el constructivista, en específico el de Vygotsky (1978), nos plantea que la escritura representa un proceso consciente y autodirigido hacia objetivos previamente definidos.

Valery (2000), comenta que la escritura debe verse como un proceso que exige una compleja estructuración del pensamiento de las personas y la realización de una serie de acciones y de operaciones mentales que hacen posible estas acciones.

La escritura permite varias formas de pensamiento y construcciones de conocimiento, tal como nos lo plantea uno de los objetivos de la educación básica. Pero, para el logro de dicha tarea se requiere, a decir de Davina (1999), reconocer que la lectoescritura es un proceso lingüístico y social.

En este contexto, se incorporan las jornadas de conducción y observación durante el octavo semestre de la Escuela Normal de Coatepec Harinas, en el ciclo escolar 2021-2022, desarrollándose en una “Escuela Primaria”, ubicada en el municipio de Coatepec Harinas; la cual se encuentra enmarcada dentro de familias productoras de flores o de familias jornaleras en su mayor parte, dedicando la mayor parte del día a esta labor, por lo que resulta complicado para los padres y tutores estar relacionados con las actividades de los alumnos que se llevan a cabo dentro del aula, así como las tareas extraescolares (ejercicios de lecto-escritura)

A partir de dichas jornadas realizadas durante el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa plan 2018, en un grupo multigrado con 31 alumnos de 7 y 8 años, de agosto de 2021 a julio de 2022; donde se observa que los alumnos necesitan fortalecer los procesos de escritura, ya que:

- Muestran cierto grado de dificultad en dicho proceso (todas las etapas de la escritura)
- Se muestran apáticos y desmotivados
- Confunden algunas consonantes (q, w, x, m, n, d, b, g, j, p.)
- Escritura en espejo.
- Omisión de palabras o letras.
- Adición de palabras o letras
- Rotación de palabras y letras

- Fragmentación de palabras y letras.
- Unión de palabras y letras

Cabe destacar que cada alumno presenta solo una o dos de las dificultades anteriormente mencionadas, por lo tanto, no se podría considerar como dislexia, ya que para que esto suceda se deben cumplir al menos cuatro criterios diagnósticos del manual DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), especificando si las dificultades se dan en velocidad o fluidez, en precisión y/o en comprensión lectora:

A) Presentar al menos uno de los siguientes síntomas, que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de existir intervenciones dirigidas a tratar esas dificultades.

1.- Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (lectura vacilante, errores de precisión, intenta adivinar las palabras...)

2.- Dificultades para comprender el significado de lo que lee.

3.- Dificultades ortográficas en referencia a la falta de precisión (omitir, añadir o sustituir letras).

4.- Dificultades en la expresión escrita (errores gramaticales o de puntuación, mala organización de ideas...)

B) Las aptitudes o habilidades académicas afectadas, cuantificadas con pruebas estandarizadas individualizadas aplicadas en una valoración clínica integral, están significativamente por debajo de lo esperado por edad cronológica e interfieren negativamente en el rendimiento académico, laboral o de la vida cotidiana.

C) Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, aunque pueden no manifestarse totalmente hasta que el aumento de las exigencias académicas supera la capacidad de compensación cognitiva del estudiante (lo cual sucedería en los últimos cursos de educación primaria o en secundaria).

D) Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por otras causas: deficiencias intelectuales (Coeficiente Intelectual > 70), déficits visuales o auditivos no corregidos, otros

trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio del lenguaje o falta de instrucción académica adecuada.

Dentro del grupo de práctica se encuentran casos en los que se debe de dar un acompañamiento total a los alumnos para que estos logren desarrollar las actividades que se les plantean, de no brindar dicho acompañamiento o guía es posible que no se logre el aprendizaje de manera autónoma. Para ayudarlos en un principio se implementan dentro del aula algunas estrategias como hacer planas, dictado, transcribir lo que la docente frente a grupo escribe en el pizarrón, sin embargo, los pupilos muestran poco interés ante dichas actividades que se presentan para mejorar este proceso.

Lo anterior puede tener una variedad de causas, entre las cuales se destaca que las estrategias y el material utilizado no motivan a los alumnos ni captan su interés o atención, reflejándose en un bajo impacto referente a su aprendizaje, además dichos materiales pueden servir solo para algunos alumnos y para los que presentan alguna barrera o discapacidad no sean tan útiles. Debido a la situación anterior, se planteó la propuesta de implementar la estrategia didáctica llamada “ABC INCLUSIVO”, que les permita a los alumnos fortalecer el proceso de escritura a través de varias actividades lúdicas.

También me planteo la necesidad de investigar: ¿Cómo fortalecer el proceso de la escritura en alumnos de 7 y 8 años, aplicando el material didáctico “ABC inclusivo”?

## **1.2 Justificación**

En el plan de estudios de la Licenciatura de Inclusión Educativa (SEP 2018), se estipulan varios enfoques, entre los que destacan, el enfoque centrado en el aprendizaje, cuyo objetivo es cambiar el modo de pensar por uno nuevo, y en conjunto desarrollar una práctica y formación docente, donde los contenidos que se aprendan resulten relevantes para el alumno y que estos le ayuden a resolver cualquier problema presentado en su contexto. En este sentido, al trabajar con este enfoque se resalta la capacidad de los alumnos para aprender de acuerdo a sus conocimientos previos y su experiencia, pero también se requiere que el docente implemente o modifique estrategias, herramientas y materiales lúdicos, tecnológicos, entre otros, involucrándolos en la elaboración de los mismos, favoreciendo así el trabajo

autónomo, que le permitan a los alumnos tomar cada que sea necesario los conocimientos para la resolución de conflictos presentados en su entorno.

El paradigma del constructivismo, mencionado en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa (SEP, 2018), resalta que el aprendizaje y la enseñanza es un proceso con las siguientes características:

- a) Activo
- b) Consciente
- c) Social
- d) Afectivo
- e) De interacción

Dicho proceso se presenta gracias a las acciones de los docentes en el grupo, desde la implementación del método, metodología, material, estrategia y herramientas, hasta la implementación de las mismas y un proceso reflexivo que se hace entre los estudiantes y el docente.

Existen varias características del enfoque según el Plan de Estudios (SEP, 2018), destacando las siguientes:

- La utilización de estrategias y herramientas de aprendizaje adquiere mayor importancia ante la tradicional acumulación de conocimientos. Asimismo, favorece el diseño de distintas formas de integrar el trabajo dentro y fuera del aula.
- Propicia la integración entre la teoría y la práctica y permite la transferencia de los saberes a situaciones más allá del momento en que fueron aprendidos.

Por otro lado, tenemos a la educación inclusiva, quien tienen como objetivo garantizar el derecho universal, a lo que llamamos educación, atendiendo dicho proceso reconociendo la diversidad del contexto áulico, así como atendiendo de manera específica y precisa las necesidades de los pupilos, sin excluir a alguno. Y es por esto que se les encomienda a todos los docentes del país implementar estrategias, material o herramientas específicas que contribuyan a un mejor aprendizaje inclusivo.

Dentro de la presente investigación se eligió una estrategia a la cual se nombró: “ABC inclusivo”, quien les ayudará a fortalecer el abecedario, la escritura de palabras y oraciones, que tienden a confundir tales como la: q, w, x, m, n, d, b, g, j, p. De tal forma que se crean las condiciones para un aprendizaje significativo, y no el aprendizaje tradicional de pizarrón, cuaderno, lápiz, libro, planas, etc. el cual se observó que se utilizaba en varias ocasiones por la docente titular.

De esta manera se estimula a los estudiantes a desarrollar sus funciones cognitivas y ejecutivas como la atención, memorización, percepción y reflexión, por mencionar algunas, además de desarrollar sus capacidades motrices finas y gruesas, capacidades sociales, y emocionales; pero no solo los alumnos salen beneficiados, sino que también el mismo docente lo ayuda a desarrollar su creatividad, innovación, y que sea un guía activo, que son algunas de las sugerencias y estipulaciones que dicta la agenda 2030 que debe tener cualquier docente inclusivo.

Para mejorar el desarrollo del país se tiene que comenzar por la comunidad, mediante la investigación realizada se pretende mejorar el proceso de la escritura, debido a que se parte de la necesidad de lograr mejores resultados académicos desde las aulas de la escuela en la que se trabaja y llegar a mejorar la calidad de vida de los estudiantes y habitantes de la comunidad y que sepan enfrentarse a los diversos contextos que se les presenten.

### **1.3 Estado del arte**

Es importante mencionar que la investigación es una herramienta que ayuda a estimular la creatividad, la innovación, el pensamiento crítico, nos ayuda a reflexionar y generar nuevos esquemas mentales que ayudan a resolver diferentes problemas presentados en diversos contextos presentados diariamente; no es la excepción en el ámbito educativo. La investigación llevada a cabo en esta área tiene como objetivo el progreso educativo, liderazgo, mayor visión, más compromiso y gestión (Barragán, 2020).

En este estado del arte se toma como referencia el objetivo de diseñar una estrategia en los alumnos multigrado de 7 y 8 años, para fortalecer el proceso de la escritura y por ende el aprendizaje.

Partiendo de la idea de diseñar dicha estrategia se trabaja en la argumentación de ocuparse del tema, tomando en cuenta las siguientes preguntas para comprender el problema: ¿Cuáles son las principales dificultades presentadas en los alumnos en el proceso de escritura? ¿Qué factores influyen para que los estudiantes presenten dichas dificultades?, actualmente ¿Qué estrategias o herramientas implementa la docente frente a grupo para el proceso de escritura?, ¿Qué hace falta para que los alumnos generen un aprendizaje significativo referente al proceso de escritura?

Para comprender el tema presentado se revisaron diversos trabajos de investigación y libros. El primero que se revisó corresponde al libro de: “Psicología del desarrollo”, de los autores Diane E. Papalia, Sally Wendkos Olds y Ruth Duskin Feldman (2004). En este libro se muestra una visión del desarrollo infantil en sus diferentes etapas y desde el enfoque de diferentes autores, predominando los constructivistas como Piaget y Vygotsky, así como diversos paradigmas educativos. En lo referente con el proceso de la escritura, las autoras argumentan que este es difícil para los niños, a diferencia de la conversación que ofrece una retroalimentación constante, la escritura requiere que el niño juzgue de manera independiente si ha alcanzado su meta de comunicación, así mismo debe tener en su mente una variedad de restricciones adicionales, como: ortografía, puntuación, gramática, reglas para el uso de las mayúsculas, así como la tarea básica de formar las letras, esto último también mencionado por Siegler (1998).

Segundo libro analizado de Liliana Tolchinsky (1993), “*Aprendizaje del lenguaje escrito*”, se muestran algunas investigaciones sudamericanas sobre la psicogénesis de la escritura, entendida desde diferentes paradigmas, en específico el constructivista (Piaget, Bruner y Vygotsky). Lo que llama la atención de esta obra es que los autores mencionados plasman algunos postulados en el dominio de la escritura, entre ellos, que para entender como se conoce la escritura, hay que estudiar el desarrollo de ese conocimiento en el sujeto desde muy temprano, entender las modificaciones que se presenten.

El libro presentado por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en 1979 titulado: *“Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”*, puso de manifiesto la localización del problema del acceso a la lectoescritura y su relación con el fracaso escolar, aspectos hasta ese momento invisibilizados, como la pobreza y la desigualdad social en América Latina. A partir de esto, se aportaron nuevas formas de adquirir el proceso de lectoescritura en los niños, tomando como base la teoría de Piaget como los esquemas de asimilación y acomodación, esenciales para este proceso, además de que se estipula que el niño es constructor de su conocimiento. Ellas mismas establecen cuatro niveles en el proceso de la escritura: concreto, presilábico, silábico y alfabético.

Siguiendo con la revisión se consultó a la autora Miriam Nemirovsky (2000), quien escribió el libro *“Sobre la enseñanza del lenguaje escrito”*, destaca esta obra porque está especialmente hecha para los docentes que se desempeñan en las etapas iniciales de la escritura, en ella se pone de relieve algunas características de las escrituras iniciales en los niños y se reconocen la existencia de tres niveles sucesivos en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura. El nivel 1: donde se buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica (dibujo y escritura). Nivel 2: Se establecen exigencias cuantitativas y cualitativas, y el nivel 3 en el que los alumnos comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los gráficos de la escritura. Las orientaciones centradas en la planificación requieren de varios momentos sucesivos, así como una propuesta flexible, elemento fundamental en el diseño de mi estrategia. Con lo anterior la autora propone ampliar, enriquecer, profundizar las distintas propuestas didácticas, además de reflexionar en cada una de ellas.

Como siguiente referente se analizó un artículo de investigación de Montealegre (2006), sobre el *“Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio”*, precisando que los alumnos tienen dos fases para concretarlo: adquisición y dominio. Iniciando con la prehistoria conceptual de los gestos, garabatos, entre otros, posteriormente con la adquisición formal de la escritura y finalizando con el dominio para comprender y producir textos.

Referente a algunas estrategias pedagógicas para fortalecer la escritura, se consultó el artículo de Salcedo (2017) *“Estrategias pedagógicas para mejorar la lecto -escritura en los niños y niñas de los grados tercero y cuarto del centro educativo el Limón del municipio de San*

Benito Abad, en el departamento de Sucre”, en esta institución había problemas en la escritura de los alumnos y se llevaron a cabo diversos proyectos pedagógicos lúdicos para mejorar y fortalecer el proceso de escritura, teniendo una visión amplia de los objetivos, además de trabajar cada taller desde la gestión.

El artículo de Zoila Caballeros (2014) “El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala”, este estudio llevado a cabo desde el año 2000 al 2011 nos ofrece un análisis sobre las diversas teorías del aprendizaje, los nuevos aportes de la neurociencia, así como algunos proyectos lúdicos para fortalecer el proceso de la escritura en los pupilos, entre los que destacan capacitación a los docentes para la intervención en la enseñanza de la escritura, elaboración de guías, de material, videos entre otros para llevar a cabo este proceso.

En Colombia, María Nelly Castiblanco Porras y Andrea Patricia Gómez Vargas (2019) Estrategias Didácticas para Minimizar Dificultades en el Proceso de Lectura y Escritura de Niños de primer grado del Colegio José Antonio Galán I.E.D. Bosa-Bogotá. Destaca algunas estrategias a implementar en los pupilos para trabajar praxias, atención, memoria, con algunas actividades de discriminación, copia, etc.

El autor Emilio García, en su libro “Neurociencia de la lectura y escritura”, expone aportaciones interesantes sobre el proceso cerebral de la escritura en los seres humanos, por ejemplo, el cerebro procesa la semántica y la gramática en diferentes áreas cerebrales. Las áreas cerebrales que se activan cuando leemos palabras de contenido semántico, como casa, perro, libro, son distintas a las que se activan con palabras de función, que proporcionan información gramatical, como las preposiciones a, de, con. El procesamiento gramatical normalmente, se realiza en el hemisferio izquierdo, área de broca y primera circunvolución temporal anterior; mientras que el procesamiento semántico activa la circunvolución temporal posterior de los dos hemisferios cerebrales.

Finalmente, la investigación publicada en la revista Ciencia UNEMI (2013) de Fanny Leticia Freeré Franco y Marisela Saltos Solís, proponen utilizar materiales innovadores en alumnos de primer año de primaria para fortalecer el proceso de enseñanza- aprendizaje, así como los procesos afectivos, sociales, cognitivos y motores, presentes en todos los alumnos.

Hasta aquí y de acuerdo a lo revisado se puede decir que las estrategias implementadas por los docentes son muy importantes y juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje. Las principales fuentes consultadas corresponden a los siguientes autores: Papalia (2004), Cassany (1999), Nemirovsky (1999), Pérez V. (2014), Ortega (2005), Freeré (2013), Lerner (2003), Ruiz (2014), Montealegre (2006), Castro (2005), Salcedo (2017), Cuetos (2012), Escobar y Castro (2019), Sampieri, R, Fernández, C. & Baptista, M. (2010), entre otros.

Las investigaciones consultadas en los artículos son de países latinoamericanos como Colombia, Guatemala, Venezuela. Algunos otros de España. Se llevaron a cabo en Escuelas de Educación Básica (primaria), con alumnos que cumplieran características similares a las del grupo de objeto de investigación.

Los trabajos de investigación analizados corresponden aproximadamente a 20 libros y 38 investigaciones; donde nos muestra que existen pocos libros que hablan sobre estrategias para fortalecer el proceso de escritura en niños de 7 y 8 años de edad.

## **1.4 Contextualización**

La institución se encuentra ubicada en el Municipio de Coatepec Harinas, según los informes del INAFED, el municipio se encuentra enclavado en la falda sur del volcán Zinantecatli; a 35 kilómetros al sur de la ciudad de Toluca; a 27 kilómetros al poniente de la ciudad de Tenancingo; a 18 kilómetros al oriente de Texcaltitlán y a 20 kilómetros al norte del municipio de Pilcaya, Gro.

La extensión superficial del municipio es de 282.36 kilómetros cuadrados representando el 1.3% del total de la superficie del estado. Coatepec Harinas está rodeado por dos cadenas montañosas, una al oriente de la cabecera municipal y otra al poniente de la misma, la del oriente está formada por los cerros del Hospital y el Palmar, la del poniente formada por los cerros de Colotepec, El Picacho, Monte de las Vueltas, Chiltepec, La Laguna, el Cucharo, Huehuetzingo y Santa Catarina.

La extensión superficial del municipio es de 282.36 kilómetros cuadrados representando el 1.3% del total de la superficie del estado. La comunidad donde está ubicado el centro

educativo se encuentra enmarcada dentro de familias de tipo nuclear, productoras de flores o de familias jornaleras en su mayor parte, dedicando gran parte del día a esta labor, por lo que resulta complicado para los padres y tutores estar relacionados con las actividades de los alumnos que se llevan a cabo dentro del aula, así como las tareas extraescolares (ejercicios de lecto-escritura). Así mismo se encuentran casos de familias monoparentales, donde el alumno vive únicamente con su madre, por este motivo, la atención hacia la formación académica del pupilo esta disminuida, o bien puede estar a cargo de alguna otra persona. En general, las familias son alfabetas beneficiando de manera significativa a los alumnos, siempre y cuando exista apoyo de estas a los estudiantes.

El nivel socioeconómico en las familias de esta región es de nivel bajo o medio (información recabada con el director de la institución y titular del grupo del ciclo escolar 2021-2022). En este sentido el factor “economía” influye de manera considerable en el proceso de aprendizaje de los niños, ya que los padres al salir a trabajar pueden desatender el aspecto académico de los discentes.

Las dinámicas sociales que se dan en este contexto se relacionan con aspectos de carácter económico, ideológico y medios de comunicación. Por ejemplo, los recursos a los cuales el alumno debe acceder no están a su alcance, no cuenta con la oportunidad de trabajar con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ni con las Tecnologías del Conocimiento y Aprendizaje (TAC) fuera de la institución, y muchos padres de familia creen que las tecnologías no sirven ni como apoyo para mejorar el desempeño escolar, es más comentan que no deberían de ser usadas en las instituciones educativas, porque más que una herramienta útil para el aprendizaje solo es un distractor.

Por otra parte, en el ámbito cultural y religioso se participa en las diferentes fechas cívicas señaladas en el calendario a lo largo del año, cuyas costumbres y tradiciones han sido un legado que se ha presentado de generación en generación. De esta manera se ven favorecidos los alumnos, adquiriendo una formación de identidad, que lo encamina a adquirir conocimientos y aprendizajes de sus mayores y de la historia de su comunidad. Los eventos religiosos son de los más prestigiosos en la región, tomando en cuenta que durante el año laboral se tiene al menos un evento de este tipo dentro de la comunidad, lo que trae como

consecuencia que la mayoría de alumnos no acuda a su jornada académica por las creencias de sus familiares de asistir esos días a la iglesia.

La escuela primaria se sitúa a 30-40 minutos de la avenida principal, por lo que los alumnos que viven en esta zona, si no cuentan con transporte particular tienen que caminar el tiempo antes comentado para llegar a la institución, ya que no hay transporte público. De acuerdo a los informes facilitados por el director de la escuela, esta fue fundada en 1984. Dicha institución es pública, incorporada al sistema educativo estatal, perteneciente a la zona escolar 223 de Educación Básica y con CCT 15EPR2395M y ofrece un servicio de turno matutino de 9:00 – a 14 horas.

A la institución la integran cinco grupos (uno de primer grado, un grupo multigrado, que corresponde al segundo y tercer grado, uno de cuarto, uno de quinto y un grupo de sexto grado), cinco docentes frente a grupo, incluyendo al director, un promotor de educación física y un promotor de educación artística, quienes ayudan a la mejora de actividades cognitivas, deportivas y motrices respectivamente.

La escuela cuenta con una matrícula de 111 estudiantes, que se organizan en los grupos comentados anteriormente. La comunidad escolar se ve beneficiada con un espacio deportivo, que es aprovechado para realizar diversas actividades lúdicas planteadas por los docentes y a su vez es utilizado como patio cívico para las presentaciones. No hay biblioteca escolar, cada salón tiene destinado un espacio para colocar sus libros. Existen solo 2 baños para mujeres y hombres respectivamente. La institución cuenta con energía eléctrica, agua potable.

La misión de la institución: asegurar la eficiencia del servicio educativo que se presenta en la escuela. Esto significa que sus actividades están enfocadas en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes de la escuela. El Consejo Técnico Escolar debe centrar su esfuerzo en garantizar que los alumnos que asisten ejerzan su derecho a la educación de calidad.

Visión: ser una institución educativa que brinde un servicio de calidad que sirva de base para el interés de los alumnos, poniendo énfasis en la resolución de problemas, la lectura, la escritura, la formación de valores, la cultura de la no violencia y la consolidación de trabajo en equipo.

La investigación se comenzó a partir del mes de agosto con las prácticas en el grupo multigrado de segundo y tercer año, posteriormente, se diagnosticó e identificó la problemática que se trabaja dentro del presente. El contexto áulico se describe de la siguiente manera: El espacio físico cuenta con adecuada luz natural, ventilación reducida, dimensiones de 6 x 10 m, forma rectangular, butacas no ergonómicas, pizarrón ergonómico. El escritorio de la docente y silla si muestran un diseño adecuado para sus características anatómicas y fisiológicas.

El espacio no cuenta con recursos tecnológicos disponibles. Hay en existencia un librero donde los alumnos pueden consultar algún referente que lleguen a utilizar durante sus sesiones, sin embargo, no está colocado de manera adecuada en el aula.

El aula donde se llevó a cabo la investigación cuenta con 32 alumnos, de los cuales 13 son mujeres y 19 hombres. 21 alumnos presentan estilo de aprendizaje kinestésico (67.7%), 3 visual y kinestésico (9.6%), auditivo y kinestésico: 2 (6.4%), visual: 4 (12.9%) y auditivo y visual: 2 (6.4%) diagnosticado con el test de estilos de aprendizaje “VARK” para alumnos de primaria.

## **1.5 Objetivos**

### **Objetivo general:**

Diseñar una estrategia inclusiva para los alumnos multigrado de 7 a 8 años, mediante referentes teóricos, metodológicos y técnicos para fortalecer el proceso de la escritura.

### **Objetivos específicos:**

- Analizar referentes teóricos sobre estrategias para fortalecer la escritura, mediante la consulta de fuentes bibliográficas para recabar información y sustentar la investigación.
- Aplicar instrumentos a través del diseño de entrevista y cuestionario, así como la observación directa, para identificar las principales dificultades de la escritura presentadas en el aula.

- Identificar las actitudes de los alumnos frente a la escritura, al utilizar la estrategia “ABC Inclusivo”.

## **1.6 Pregunta de investigación**

¿Cómo la estrategia “ABC inclusivo” fortalece el proceso de la escritura en alumnos de 7 y 8 años?

## **1.7 Beneficios de la investigación**

Las primeras investigaciones en México referentes a la escritura, partieron del problema del fracaso escolar, hecho que llevó a una indagación profunda, coordinado por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez-Palacio, denominado “Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura” (Marín, 2004), el cual consistió en un seguimiento transversal durante seis años en el primer grado de la escuela primaria, en Monterrey, Mérida y el Distrito Federal, publicado en cinco fascículos por la SEP y la Organización de Estados Americanos (OEA) en 1982. Los hallazgos más importantes de estas investigaciones consistieron en demostrar que todos los alumnos evolucionan en forma heterogénea a lo largo del año escolar, según el nivel cognitivo y la etapa conceptual sobre el sistema de la lengua en que se encuentren; esto tuvo repercusiones importantes en los criterios de aprobación o reprobación. A partir de entonces el número de investigaciones con respecto a este tema han aumentado de manera considerable.

Los beneficios de esta nueva propuesta pedagógica que implementé en el aula “ABC inclusivo” podrían ser:

- 1.- Fortalecer el proceso de aprendizaje de la escritura en los alumnos
- 2.- Fortalecer y potenciar el proceso de enseñanza en los alumnos sobre la escritura.
- 3.- Aprender de manera diferente a través de los sentidos (no solo copiar y escribir).
- 4.- Desarrollar, fortalecer y potenciar la conciencia fonológica.
- 5.- Ser una estrategia inclusiva

- 6.- Se logra motivación en los niños para que escriban.
- 7.- Es de gran relevancia porque ayuda a las familias en el proceso de acompañamiento de sus hijos, para contribuir a su proceso de formación, en al menos este campo.
- 8.- Es una estrategia innovadora para facilitar la enseñanza y el aprendizaje.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1 La escritura a través de la historia

Gracias a la invención de la escritura la comunicación en el ser humano dio un gran paso, y esta lo siguió considerando como sujeto único e inigualable hasta la actualidad. Los sistemas de escritura se originaron hace unos cinco mil años, tras la evolución de los dibujos hacia formas logográficas, en Asia Menor. Posteriormente la escritura fue silábica, hasta Grecia, donde ya encontramos un verdadero Alfabeto. (Ruiz, 1985).

Realmente existe poca bibliografía donde se habla de la historia de la escritura, la mayoría de los autores que la abordan son extranjeros, sin embargo, cada uno al hacer sus aportaciones nos muestran que la historia de la escritura evolucionó considerablemente cuando se pasó de representar una idea mediante símbolos (escritura ideográfica) a hacerlo en forma de signos. Pero el gran impacto aparece, cuando el hombre descubrió la escritura fonética (aquella que representa gráficamente el lenguaje oral). Gelb (1975), el desarrollo de la escritura va desde la semasiografía (dibujos con un significado) hasta la fonografía (escritura que expresa la lengua).

Los comienzos de la escritura como lenguaje, como lo escribe Matuz (2012), citando de Ginneken, se dan de manera gestual y se efectúa principalmente por los gestos de la mano. Los primeros pictogramas serían una transposición gráfica de gestos.

La escritura no proviene de la notación de un único medio expresivo sino de la combinación de varios de ellos. Los signos pueden repartirse en tres grandes categorías: primero los nudos, que merecen mención aparte; luego, los signos geométricos; y finalmente, los signos pictográficos, es decir, los dibujos, que tienen valor de signos de escritura (Ruiz, 1985).

Los movimientos posteriores de la escritura ocurrieron de la siguiente manera: “la realidad representada por otra realidad; la realidad representada por un dibujo y el dibujo como símbolo de lo representado, hasta llegar a la escritura” (Ruiz, 1985).

## 2.2 Tipos de escritura

### 2.2.1 Escritura sintética

La escritura sintética sugiere, en un solo dibujo, que el ojo puede abarcar de un golpe de vista, toda una proposición o una frase o un grupo de frases. Este tipo de escritura comunica hechos e intenciones, y se caracteriza por dos rasgos: primero, cada imagen equivale en principio no a una palabra sino a una frase: “voy en canoa”, “cazo el león”, “vuelvo a casa”. Cada una de estas imágenes representa una copia, bien sea del objeto o de la persona en cuestión o bien del signo que corresponde al lenguaje gestual (imagen 1). El paso de la escritura sintética, o escritura de las ideas, a la escritura analítica o de las palabras, representa un gran progreso. Siendo limitado el número de palabras, un signo diferente puede afectar a cada palabra. Probablemente, las escrituras analíticas más antiguas que conocemos, a saber, la sumeria y la egipcia, son ya escrituras retocadas.



*Imagen 1. Escritura sintética (Ruiz, 1985)*

### 2.2.2 Escritura cuneiforme

Se presenta en forma de cuñas triangulares alineadas en tablillas de arcilla. El escriba se servía de un estilete tallado en bisel que sujetaba con su mano, y lo hundía a golpes rápidos en una tablilla de arcilla fresca (imagen 2). La apariencia cuneiforme no es primitiva, y resulta de una transformación del modo de escritura, de una sustitución de un material por otro. En realidad, es escritura por cuanto significa algo con los signos, pero no lo es en el sentido de ser directamente trazada por la mano. En cuanto al origen no se ha dudado en atribuirle, como precursora, una forma pictográfica. Se supone que primero se dibujaron los objetos y luego se sustituyeron por formas estilizadas. Siendo la lengua sumeria monosilábica, la

transformación en signos quedó facilitada reduciendo las vocales a cuatro y las consonantes a catorce.

Este paso del estado pictográfico al estado lineal, primero por yuxtaposición y luego de modo cuneiforme, hacía menos reconocibles los dibujos iniciales, pero facilitaba el que estos signos adoptaran la función fonética.



Imagen 2. Escritura Cuneiforme. (Ruiz, 1985)

### 2.2.3 Escritura silábica

Una de las particularidades del empleo de la escritura silábica es el añadido de un signo silábico a un ideograma, de forma que se impliquen mutuamente, semejante a lo que ocurre con las claves en la escritura china. En el silabario apenas aparecen oblicuas, fuera de la representación ideográfica que da solidez al rasgo. En torno a los siglos XIV- XV a.C, aparece una escritura silábica nueva, elaborada por los aqueos, a partir de la micénica. Esta nueva escritura es la chipriota, superior a la lineal B. Esta ya no contiene ni un solo ideograma (argumento de la sucesión: ideográfica-silábica-alfabética) (imagen 3). Consta de cincuenta signos identificados: primero, cinco vocales (a, e, i, o, u); segundo, doce consonantes seguidas de estas vocales, que presentan escasos rasgos oblicuos.

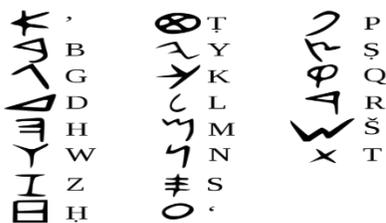


Imagen 3. Escritura silábica (Ruiz, 1985)

## 2.2.4 Escritura moderna

La escritura latina se hacía sobre papiro y sobre pergamino (éste último término viene de Pérgamo, en Asia Menor, que había sido un centro cultural, literario y artístico). Las notas apresuradas se tomaban sobre una tablilla, con un estilo, afilado por un extremo y romo por el otro, con el cual se borraba (imagen 4). Los procedimientos expeditivos tenían cada vez más a deformar la escritura, y a la creación de una letra cursiva. Hacia el siglo IX de nuestra Era, se produce el triunfo de la minúscula Carolina. En los monumentos se empleaba la capital o mayúscula. En el siglo I apareció en Pompeya la letra cursiva, en tablillas de cera.



*Imagen 4. Escritura Moderna. (Ruiz, 1985)*

La aparición de la carolingia o Carolina, en el siglo VIII, cuyo primer ejemplo es un evangelirio escrito por Godesscale en el año 781, es un acontecimiento cumbre en la historia de la escritura latina. Al inventarse la imprenta, esta letra adquirió una gran difusión, y actualmente es la letra de uso corriente, utilizándose las mayúsculas o capitales para el comienzo de párrafo y para los nombres propios. Las letras tienen formas redondeadas, las ligaduras aquí son un poco numerosas y no presentan serias dificultades. Más tarde se llamó minúscula diplomática o merovingia, y por influencia de los notarios de palacio se implantó en la cancillería pontificia y acabó por dominar la curia. Se atribuye su creación a Alcuino, monje amigo de Carlomagno y creador de la escuela de Tours. El éxito no se debe solamente al trazado, sino a la expansión cultural del período de Carlomagno. Posteriormente, la escritura gótica representa un período de deformación de la carolingia. Las letras se cortan en las partes salientes, juntando trazos rectos en lugar de continuar la curva, de ahí que se denomine también letra rota o partida. En el siglo XIV triunfa la letra llamada de forma, complicada por la parte inferior, donde se tuercen los trazos verticales en la base, adoptando

en la parte superior la apariencia de trazo agudo. Entre las causas materiales que han provocado esta evolución de la grafía, habría que mencionar, en primer plano, la adopción de la pluma en sustitución del cálamo. Contra la letra gótica reacciona la escritura humanística, que surge de Italia, y es una letra redonda, menos angulosa. Más tarde aparece la bastarda florentina, que introduce más elementos cursivos. Luego los eruditos redescubrieron la letra Carolina minúscula, en manuscritos de autores clásicos, y creyeron que se trataba de la escritura auténtica de la antigüedad. Se propusieron resucitarla y la popularizaron en el siglo XV. Fue esta escritura la que recibió el nombre de humanística o antigua, y a partir de ella se desarrolló una escritura cursiva de librería, que se caracterizaba por la inclinación sobre el renglón y por la finura y continuidad, que contrasta con los trazos gruesos yuxtapuestos de la gótica.

El descubrimiento de la imprenta difundió el tipo de letra vigente en los lugares donde se imprimió. En Italia, Francia e Inglaterra, se utilizó la letra humanística y la de forma. En Alemania eligieron el tipo gótico, empleado por Guttenberg en la edición de la Biblia. El desarrollo de la imprenta se vio condicionado por el descubrimiento del papel. Los chinos lo usaban de antiguo, y ciertos prisioneros revelaron en Samarcanda el secreto, que fue pronto asimilado y difundido por los árabes en su imperio y, más tarde, en Europa la notación fonética se deslizó fortuitamente a favor del jeroglifo y ganó terreno en las antiguas escrituras silábicas. Su principio se afirma en la escritura consonántica semítica, pero de manera incompleta, puesto que no se registran más que las consonantes. El alfabeto griego introduce la transcripción de las vocales, insinuada de forma menos elegante en los sistemas silábicos. Actualmente se registra una regresión al sistema ideográfico de escritura.

Al tender a una escritura universal, se recurre al alfabeto latino como base, lo que cobra el nombre de romanización.

## **2.3 La perspectiva de la escritura**

### **2.3.1 Piaget**

Este es uno de los marcos de referencia más importantes para el desarrollo de este trabajo, porque nos permite comprender la forma en cómo se adquiere cualquier

conocimiento, no en específico el de la escritura, pero permite que esta sea introducida como objeto de conocimiento.

Como comenta Ferreiro (1979), es importante destacar que un alumno activo es un sujeto que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, pasando de una acción interiorizada a una acción efectiva, aplicando de esta manera dos términos importantes para Piaget en la obtención de cualquier tipo de conocimiento a saber la asimilación y acomodación.

El primero entendido de acuerdo con Rojas (2010) como, el proceso por el cual el individuo ingresa nuevos elementos a sus esquemas mentales preexistentes, explicando el crecimiento o cambio cuantitativo de este, siendo así que este proceso del contenido de la enseñanza transcurre a través de las distintas fases de la actividad cognoscitiva.

Lo anterior se traduce: que, con la comprensión del conocimiento, también se debe adquirir el método de la actividad (método para llevarla a cabo), utilizando algunos pasos del método científico como la observación, el análisis, y la experimentación. Dicha actividad debe convertirse en un hábito en los alumnos (resolución de ejercicios, tareas, etc.), para adquirir la experiencia requerida y aplicarla en cualquier contexto que se le presente al alumno, pero aplicarla con rapidez y calidad.

“Durante el proceso de la actividad cognoscitiva se trabajan ejercicios para lograr la asimilación, primero al nivel reproductivo, después al nivel de aplicación y finalmente para propiciar la creatividad o el despliegue máximo de las capacidades intelectuales en la utilización del poder y el saber adquiridos” (Rojas, 2010).

El otro proceso que destaca Piaget es el de la acomodación, explicado por Rafael Linares (2009), “es cuando un individuo modifica y aumenta sus esquemas, cuando se adquiere algo nuevo... respondiendo o adaptándose a situaciones nuevas”.

### **2.3.2 Vygotsky**

En la mayoría de los textos escritos por Vygotsky relacionados con la escritura, nos ayudan entender que dicho proceso puede ser una experiencia de aprendizaje, pero sobre todo estructura la conciencia humana (Valeri, 2000), porque:

- a) activa y posibilita el desarrollo de las funciones psicológicas (estructura los procesos cognitivos, permite el razonamiento práctico situacional al razonamiento teórico-conceptual)
- b) Instrumento semiótico (función de comunicación y diálogo inter-intra, crea contexto, tiene función epistémica)
- c) Proceso de adquisición (apropiación de un instrumento construido socialmente, situación de comunicación, y diálogo con otros).

Existe una diferencia entre el lenguaje oral y el escrito; el primero de acuerdo a lo que menciona Valeri (2000), es adquirido por todos los individuos pertenecientes a una cultura, ocurriendo de manera espontánea porque los seres humanos estamos biológicamente preparados para ello y, en segundo lugar, porque el habla se adquiere por el simple hecho de participar en la vida social.

En el lenguaje oral la situación contextual es inmediata y las motivaciones son compartidas por los interlocutores; creándose y transformándose en el curso de la conversación. Las diversas motivaciones de los interlocutores determinan el rumbo que tomará la conversación, es otras palabras no tiene que ser conscientemente dirigido.

Ocurre algo diferente con la lengua escrita para ello se requiere la participación en procesos de socialización específicos como la educación, reconociendo a la escritura como una tecnología (Ong, 1987), y algo artificial (Vigotzky, 1979). Si se adquiere un dominio de la misma esta llega a convertirse para el ser humano en una segunda naturaleza. El lenguaje escrito exige un trabajo analítico y consciente, requiriéndose un mayor nivel de abstracción (palabras remplazadas por signos alfabéticos y también son reemplazados los elementos no verbales como la sonoridad, gestos y las intenciones).

En la escritura las situaciones tienen que ser creadas, existe una descontextualización, es decir, dirigirse a una persona ausente, además se deben cumplir con dos objetivos: expresar las ideas y los instrumentos de su expresión exterior (reglas gramaticales y sintácticas).

Al escribir se desarrollan otras funciones mentales superiores como la atención, percepción, memoria de corto y largo plazo y el pensamiento. Es tal y como lo escribió Luria (1987):

“el lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones conscientes con categorías verbales, (...) permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito... todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento”.

Todo lo anterior demuestra que la escritura es una herramienta psicológica con gran importancia, modificando la estructura de los procesos cognitivos, llevando a los individuos a un razonamiento narrativo, teórico y práctico, para finalmente alcanzar las más elevadas formas de pensamiento.

## **2. 4 Adquisición de la escritura**

El aprendizaje de la escritura se consideró por mucho tiempo como un proceso psicológico que lo conformaban dos elementos. Percepción e interpretación de símbolos gráficos, por lo que se optó por trabajar y darle prioridad a las habilidades perceptivas y visoespaciales que respondieran a las necesidades planteadas por este proceso perceptivo-visual y motriz.

Actualmente se trabaja de manera holística con otras disciplinas, y se abarcan temas como el lenguaje, la comunicación, la teoría del aprendizaje, la adquisición del habla y la anatomía y fisiología del ojo y del cerebro.

Otro elemento de vital importancia que se debe trabajar en el proceso de la adquisición de la escritura es la conciencia metalingüística como elemento fundamental para la adquisición de la misma, esta se define como una habilidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado en cualquier aspecto del mismo y convertirlo en objeto de análisis. Implica pensar sobre los sonidos (conciencia fonológica), las palabras (léxico), las estructuras de las palabras y de las oraciones (conciencia morfológica y sintáctica), la ortografía (conciencia ortográfica), el uso de la lengua en relación con las situaciones comunicativas (conciencia pragmática) y la reflexión y uso de los distintos formatos textuales (conciencia metatextual).

### 2.4.1 Conciencia fonológica

“Implica conocer y reconocer los componentes sonoros de su lengua, reflexionar de manera consciente, sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral” (Bello, 2018,). La conciencia fonológica también ayuda a que el niño logre segmentar los componentes del habla (palabras, rimas, sílabas, sonidos y fonemas) así como para realizar operaciones complejas con ellos. Esta capacidad permite que el alumno domine las reglas de correspondencia grafema-fonema y es fundamental para el aprendizaje de la lectura y escritura. En cuanto a los fonemas se pueden integrarlos o articularlos, en una palabra, invertir el ordenamiento secuencial de los sonidos de una palabra, como por ejemplo unir en secuencias articuladas los fonemas de las letras c-a-s-a para leer casa, invertir la palabra mil para leer, pronunciar y escribir “lim”. Dicha ejecución requiere tomar conciencia de los fonemas (sonidos) que corresponden a las letras mencionadas, para realizar operaciones con segmentos verbales. Esta conciencia se manifiesta en los niños entre los 3 y 7 años de edad (Bravo, 2004), y sigue un curso que va desde la conciencia silábica hasta culminar con el manejo de las habilidades fonémicas, una vez que los niños aprenden la lectura y la escritura, la importancia de la conciencia fonológica es reconocida por su capacidad para predecir los resultados en la etapa de la lectura y escritura inicial. Para que se desarrolle este tipo de conciencia se asocian otros procesos cognitivos: percepción visual, el movimiento ocular, la asociación visuo-auditiva, el reconocimiento auditivo y los procesos verbales superiores. Además, existe una relación entre conciencia fonológica y lectoescritura es bidireccional y recíproca: la conciencia fonológica favorece la adquisición de la lectura y la escritura y el aprendizaje de la lectoescritura desarrolla igualmente la conciencia fonológica. De la misma manera otras habilidades que involucran procesamiento fonológico como la capacidad de memoria verbal a corto plazo y la velocidad de denominación, predicen la adquisición lectora. (Herrera, 2017)

Por otra parte, se propone un modelo donde se habla de tres componentes de la conciencia fonológica, este es propuesto por Treiman, e incluye:

- 1.-La conciencia silábica o habilidad para segmentar identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.

2.- La conciencia intrasilábica, que corresponde a la habilidad para segmentar silabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima.

3.- La conciencia fonémica, es decir la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas o unidades mínimas no significativas: los fonemas.

#### **2.4.2 Conciencia silábica**

La conciencia silábica es una habilidad metalingüística que permite manipular e identificar explícitamente las unidades fonológicas de la palabra (fonema y silaba) (Durand, 2014), es decir, la capacidad de los pupilos de darse cuenta de que la palabra hablada consta de una secuencia de sonidos individuales, incluyendo la capacidad de segmentar la cadena hablada en subunidades menores y la habilidad para formar una nueva unidad superior a partir de algunos de estos segmentos menores aislados.

Además, implica el conocimiento de que las palabras están organizadas a partir de otras unidades articulatorias menores. Dentro de esta conciencia se considera a la rima como una de sus manifestaciones. A los cuatro años se logra un mayor dominio de esta conciencia. Se divide en intersilábica e intrasilábica.

Vigotsky (1979), refería que, un rasgo importante de este sistema es que posee un simbolismo de segundo orden que poco a poco se concierte en simbolismo directo. Esto significa que el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que son signos de relaciones y entidades reales. Este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simboliza directamente las relaciones sobre ellos.

Para adquirir la conciencia fonológica correcta, mediante diversas actividades se puede dividir en tres fases: desarrollo de la conciencia léxica (manipulación de palabras dentro del contexto de la frase). Desarrollo de la conciencia silábica y desarrollo de la conciencia fonémica (Suarez, 2013). Para lograrlo se realizan estrategias de conteo, inversión, búsqueda de láminas, descubrimiento de un segmento oral diverso, agregación de segmentos orales, juegos de onomatopeyas, comparación de segmentos silábicos o fonéticos, unión de

segmentos silábicos o fonémicos y clasificación de unidades, en función de los segmentos orales que las integran.

Un aspecto que se debe tener muy presente al evaluar la conciencia fonológica, es el tipo de unidad lingüística que pueden manipular los niños de acuerdo a su edad, la experiencia que tengan con la letra escrita, la instrucción formal que hayan recibido para desarrollar la conciencia de la estructura segmental de su lengua. Dicha evaluación va a permitir la determinación del nivel del conocimiento fonológico del niño, al establecer la forma en que este es capaz de organizar los fonemas y sílabas durante el procesamiento fonológico de la palabra.

### **2.4.3 Conciencia morfológica**

La conciencia lingüística en el niño, es un fenómeno en desarrollo que implica actitudes cognitivas de forma combinada con aptitudes lingüísticas. Esta conciencia lingüística se asocia con la adquisición de la lectura y la escritura. La conciencia fonológica es considerada como la más importante para la adquisición de la lectoescritura, tomando en cuenta las distintas áreas que integran la conciencia lingüística. De esta manera el concepto de fonemas y de conciencia fonológica es más conocido por los educadores que el concepto de morfemas o conciencia morfológica, pues el aprendizaje de la lectura implica una conversión del lenguaje hablado al sistema escrito y la importancia de la conciencia fonológica en los primeros años de aprendizaje es fundamental. Por lo cual deben considerarse algunos aspectos de la conciencia lingüística críticos en la adquisición y desarrollo de la lectura y su comprensión, así como de la escritura. Es una referencia a la conciencia gramatical y la conciencia morfológica; que al igual que la conciencia fonémica, la conciencia morféica apoya el proceso de decodificación de las palabras escritas. Los morfemas son las unidades más pequeñas de significado y además porque representan unidades, fonológicas, ortográficas, sintácticas y semánticas y facilitan tanto a la lectura como la comprensión de éstas en textos escritos.

El componente morfológico forma parte del lexicon o diccionario y está constituido por elementos de diverso tipo, como elementos sustantivos o formantes y elementos relacionales

o reglas. En primer lugar, consta de una lista finita de morfemas donde se incluyen palabras simples o monomorfémicas, morfemas afijales, morfemas radicales y para ciertas lenguas, morfemas temáticos. En segundo lugar, contienen un subapartado donde se encuentran almacenadas las reglas de formación de palabras, que son el ámbito propio del componente morfológico. El tercer lugar el output o salida del componente léxico consiste en un conjunto infinito de palabras generadas mediante las reglas de formación mencionadas, a partir de los morfemas registrados en el diccionario base.

#### **2.4.4 Conciencia morfológica en la educación primaria**

Los niños observan en su entorno la presencia de patrones regulares del lenguaje y a partir de ahí establecen hipótesis sobre las reglas que subyacen a estos patrones; tales patrones se comprueban produciendo lenguaje. Deben de pasar meses o años antes de que los niños ejerzan control por completo de un determinado elemento lingüístico en todos los contextos. Las etapas del desarrollo del lenguaje durante el periodo de la educación infantil se van a corresponder con los incrementos en la longitud media de las emisiones de los niños medidos en morfemas.

Los niños continúan ampliando el alcance de sus oraciones mediante la elaboración de las frases nominales y verbales. La yuxtaposición y la subordinación se amplían y se añade el aprendizaje pasivo. La primera utilización de un marcador morfológico se basa en alguna forma de memorización mecánica, luego se hace una generalización de la misma y a partir de ahí se establece la regla. (Bello, 2018)

El principal desarrollo de la morfología es la adquisición de los principales prefijos de inflexión y sufijos de derivación; de tal manera que es en los inicios de la educación primaria (primero y segundo), cuando se encuentran los niños en la fase finales de la adquisición de inflexiones. En este periodo se produce el proceso de aprendizaje de las derivaciones sencillas, como invenciones espontáneas de palabras y el uso de formas productivas. En la educación infantil y primaria los niños aprenden formas derivadas que son semántica y fonéticamente transparentes, pero la adquisición del conocimiento de derivaciones más complejas se desarrolla en un largo tiempo que no concluye hasta el quinto grado de primaria

Los alumnos de primaria que cuentan con un conocimiento pobre en morfología, omiten más fonemas de inflexión en su ortografía y son menos capaces de identificar morfemas en palabras habladas que los niños de educación infantil. La habilidad para aplicar normas morfológicas y el análisis de estructuras morfélicas de palabras están altamente relacionadas con la precisión en que los niños representan palabras morfológicamente complejas en su lenguaje escrito.

## **2.5 El proceso de escritura desde la neurociencia**

El profesor Roberto Rigal (2006), comenta que la escritura se puede definir como la actividad perceptivo-motriz en la que la coordinación visomanual y la intervención de los músculos y las articulaciones juegan un papel primordial en este proceso, por lo tanto, toda grafía necesita el desplazamiento y diversos movimientos de la mano para formar letras y palabras. Se requiere una buena postura del tronco. También se requiere de una percepción visual correcta y un grupo de músculos que realicen en conjunto este proceso, estos últimos controlados por el encéfalo, en específico en el lóbulo occipital.

El cerebro trabaja de manera holística para lograr el proceso de la escritura, sin embargo, cada lóbulo tiene una función específica en cuanto a esto, así lo postula Miranda (2014):

Lóbulo frontal: razonar y abstraer lo que se va a escribir.

Lóbulo temporal: Discriminación gráfica-fonológica e identificar cada sonido con su letra.

Lóbulo parietal: coordinación óculo manual

Lóbulo occipital: reconocer las letras escritas.

### **2.5.1 Estructuras cerebrales que integran la conciencia fonológica**

Hablando del desarrollo fonológico, comentado anteriormente se postula la participación de dos factores: el oído fonemático, producto del funcionamiento de las regiones temporales secundarias; el cinestésico, resultado del funcionamiento de las regiones parietales secundarias inferiores, el cinético, producto del funcionamiento de las regiones

premotoras; la retención audio-verbal consecuencia de las áreas temporales medias; el neurodinámico resultado de la actividad de estructuras profundas. Cuando de manera consciente manipulamos los segmentos sonoros de la lengua y reflexionamos en ellos en la actividad metalingüística, el uso de los factores antes señalados, deben estar bajo el dominio del factor de la regulación y el control, producto de la actividad de las regiones frontales terciarias o prefrontales (Bello, 2018). La función del oído fonemático, consiste en permitir diferenciar los rasgos audibles de la mínima unidad sonora de la lengua o fonemas; a su vez el correspondiente al factor cinestésico es proporcionar la información acerca de la sensación de las posturas y movimientos de los órganos fono articulares que intervienen en el habla, así como el rol que desempeña el factor cinético que es de facilitar la fluidez de un articulema a otros, lo cual da como resultado una producción con melodía cinética.

Se tiene conocimiento que desde la época de los 70 se han propuesto conceptos neurofisiológicos para explicar la organización del código lingüístico, esto nos lleva a postular que cada alumno organiza en forma de su comunicación su lenguaje y puede ir descubriendo las formas en las que el cerebro y sus sistemas estructurales están organizados y por lo tanto, la sistematización en la formación del código fonológico requiere de un entramado de estímulos auditivos, verbales y prácticas en las cuales el niño va consolidando los estímulos sensorio-perceptivos en un interjuego de análisis y síntesis, para esto el cerebro del ser humano está preparado, por tanto la posibilidad de establecer una diferencia entre una /p/ y una b es consecuencia de un proceso discriminativo tanto de la actividad audio-verbal como de la actividad propioceptiva en la articulación de dichos fonemas; el oído verbal o fonemático, es el resultado de un largo proceso de organización fonológica basado en la neurofisiología.

### **2.5.2 Los sistemas de escritura en el desarrollo del alumno**

Las aportaciones que realizó Ferreiro (2017), referente a los sistemas de escritura en los niños, las hizo apoyada en la teoría de Piaget, ella junto con Teberosky expresaron respecto de las concepciones de la época sobre aprendizaje: “El principio del que se parte es que existe una “maduración” para el aprendizaje y que esta maduración consiste en una serie de habilidades específicas susceptibles de medición a través de conductas observables.”

(Ferreiro & Teberosky, 1979). Se comenzaba de una descripción del niño considerado “normal”, que fue tomada también en sentido prescriptivo, dice Ferreiro, como requisitos necesarios para acceder a la educación; de allí la importancia concedida a la evaluación en ese modelo. “Cuando consideramos la literatura psicológica dedicada a establecer la lista de las aptitudes o habilidades necesarias para aprender a leer y escribir, vemos aparecer continuamente las mismas variables: lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación visomotriz, buena articulación, etc.” (Ferreiro & Teberosky, 1979). Estas características servían de base para una clasificación escolar implícita o explícita y constituían el fundamento y la respuesta que la psicología de la época daba al fenómeno del fracaso escolar. En general, la causa de ese retraso era atribuida a la maduración de los alumnos a nivel cerebral.

Las autoras desarrollan una mirada sobre este proceso (escritura) que es “radicalmente diferente” y que permite la aparición de “un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor” (Ferreiro & Teberosky, 1979) Piaget estudia en niños, con colaboradores de todo el mundo que se forman en el Centro de Epistemología Genética de Ginebra, la construcción de distintos objetos en el campo de la física y de la lógica-matemática. Emilia Ferreiro indaga con este método en un dominio completamente nuevo, que Piaget no había trabajado y con la escritura entendida como un objeto cultural: “lo que está en juego aquí es la concepción misma que se tiene acerca de la teoría de Piaget: o bien se la concibe como una teoría limitada a los procesos de adquisición de conocimientos lógico-matemáticos y físicos, o bien como una teoría general de los procesos de adquisición de conocimiento.” (Ferreiro & Teberosky, 1979)

## **2.6.- Dificultades en la escritura en la infancia**

Al afirmar que un niño no sabe escribir, casi siempre se habla de la apariencia de lo escrito, lo que significa, no usar letras con buena forma y bonitas; en otras ocasiones se habla de la escritura como copia incorrecta, pero en muy contadas ocasiones, se piensa en su contenido o mensaje escrito (Aguirre, 2000, p.148). También es importante determinar una aproximación a los problemas de enseñanza aprendizaje de la escritura, la autora Aguirre (2000), determina que las posibles interpretaciones guardan estrecha relación entre las

concepciones de lectura y de escritura, entonces antes de juzgar el desempeño de los sujetos que aprendan a leer y escribir, el maestro tendría que preguntar qué entendemos por lectura y escritura: La lectura es la construcción del significado o la decodificación de sonidos, y la escritura, la expresión del pensamiento por escrito o la letra con buena forma, para poder luego observar e identificar qué es lo que hacen aquellos niños que no leen y escriben correctamente (Aguirre,2000, p.148).

Continuando con Aguirre (2000), afirma que: En la literatura lo que es visible encontrar sobre los problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura se encuentra una serie de afirmaciones que trata de explicar la situación de niños en estas condiciones. Una de ellas sostiene que estos niños tienen deficiencias perceptivas que les ocasionan problemas para diferenciar símbolos simples como b y d, y la consiguiente elaboración de las reglas de correspondencia entre fonemas y grafemas, lo que se interpreta como confusiones entre los símbolos y/o alteraciones en el reconocimiento, lo cual incide en la falta de fluidez.

Otros problemas de la escritura están asociados a reacciones fisiológicas, otros lo analizan desde el producto escritural, autores como Jáuregui, Mora, Carrillo & Oviedo (2016), establecen que uno de los trastornos del aprendizaje de la lectoescritura es la dislexia y la definen como: dificultad que presenta el individuo para recitar el alfabeto, denominar letras, hacer rimas simple y analizar o clasificar sonidos por consiguiente su lectura se caracteriza por omisión sustitución, sustituciones, inversiones o adiciones, lentitud vacilaciones ,problemas de seguimiento visual y déficit o problemas en la comprensión, además hay dificultades en la memoria de corto y largo plazo de acceso al léxico, confusión en la derecha e izquierda y dificultades en las nociones espaciales temporales.

Jáuregui, Mora, Carrillo & Oviedo (2016), dicen que otro trastorno de la escritura que afecta la forma y el contenido de lo que se escribe es: La disgrafía que es la dificultad que presenta el niño para coordinar los músculos de la mano y el brazo lo que impide dominar el lápiz para escribir de forma legible y ordenada por tal motivo no pueden respetar el reglón ni el tamaño de la letra debido a la rigidez de la mano y a su postura debido a todo esto a veces escriben en sentido inverso, de derecha a izquierda, esto puede traer problemas de ortografía, mala caligrafía y dificultades para expresar pensamientos por escrito.

Y finalmente Escobar y Castro (2019), afirman que los principales problemas de escritura se deben a la repetición de letras, palabras e inversión de las mismas (d, b, p, q). En segundo lugar, se muestran dificultades al no otorgar la importancia que merecen las diferencias mínimas, como suele suceder entre n y m, al no saber identificar las características propias de cada letra con independencia del tipo de escritura y en la memorización visual de las letras solas o combinadas (Del Campo, 2002).

## **2.7.- Estrategias inclusivas para el aprendizaje de la escritura**

El concepto de estrategia es antiguo. Los generales griegos dirigían sus ejércitos tanto en las conquistas como en la defensa de las ciudades. Cada tipo de objetivo requería de despliegue distinto de recursos. De igual manera la estrategia de un ejército también podría definirse como el patrón de acciones que se realizan para poder responder al enemigo. Los generales no solamente tenían que planear, sino también actuar. Así pues, ya en tiempos de la Antigua Grecia, el concepto de estrategia tenía tantos componentes de planeación como de toma de decisiones o acciones conjuntamente, estos dos conceptos constituyen la base para la estrategia. “El vocablo *strategos* inicialmente se refería a un nombramiento (del general en jefe de un ejército).

En el aspecto educativo, María Nolasco las define como: “los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos”.

Para Monereo (1999), estrategia se define como “una guía de las acciones que hay que seguir”, es decir, son procedimientos que sirven como medio para realizar una actividad y permiten a las personas lograr determinada meta, empleadas de manera consciente, pues de lo contrario se pierde el efecto esperado.

Asimismo, Díaz Barriga (2002), define las estrategias de enseñanza como el procedimiento que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes.

Es importante mencionar que el empleo de diversas estrategias de enseñanza permite a los docentes lograr un proceso de aprendizaje activo, participativo, de colaboración y vivencial

en sus alumnos. Las vivencias reiteradas de trabajo en equipo colaborativo hacen posible el aprendizaje de valores y afectos que de otro modo es imposible de lograr. Para que una estrategia tenga éxito dentro del aula es importante que se empleen con un objetivo o intención, alineadas con los propósitos del aprendizaje y con las competencias a desarrollar en los alumnos.

Maira Solé y otros, (2007), comentan que: “Las estrategias didácticas en este campo deben contribuir a que los estudiantes se puedan comunicar de manera efectiva. Las estrategias didácticas deben ser significativas para que cumplan con el propósito de enseñar la lectoescritura”.

Por tal motivo, las estrategias de enseñanza son los procedimientos que el docente debe utilizar de modo inteligente y adaptativo, con el fin de ayudar a los estudiantes de educación primaria a construir su actividad adecuadamente en la escritura, y así, lograr los objetivos de aprendizaje

Existen varias estrategias utilizadas en la actualidad para potenciar y/o fortalecer el proceso de la escritura:

- a) Lluvias de ideas que permiten activar los conocimientos previos en los alumnos
- b) Ilustraciones: donde se representan de manera visual los conceptos. Pueden utilizarse para el caso de la escritura las descriptivas y expresivas.
- c) Clases prácticas lúdicas: por medio del juego el alumno adquiere conocimientos significativos.
- d) Aprendizaje colaborativo que intensifica la interacción entre los estudiantes de un grupo, de manera que cada uno aprende el contenido asignado, y a su vez se aseguren que todos los miembros del grupo lo hacen, esta estrategia incide también en el desarrollo de todo un conjunto de habilidades socioafectivas e intelectuales, así como en las actitudes y valores en el proceso de formación de las nuevas generaciones.
- e) Estrategias metacognitivas: Las estrategias metacognitivas tienen una doble dimensión: control y conocimiento. Para González (2008), son aquellas que están relacionadas con la comprensión que el sujeto tiene de sus propios procesos de conocimiento, y con el control de esas mismas técnicas, las cuales deben tenerse en cuenta al existir una apropiada simbolización del aprendizaje. Entre estas estrategias

se encuentran: la atención (meta-atención), comprensión (meta-comprensión) y memorización (meta-memoria).

- f) Estrategias de procesamiento: Las estrategias de procesamiento son aquellas dirigidas a la organización, elaboración, integración y recuperación de la información. Al respecto, González (2008), plantea que son las que suministran las condiciones mínimas de funcionamiento para que el aprendizaje significativo se pueda producir. Las estrategias de procesamiento van dirigidas a la codificación, comprensión, retención y reproducción de materiales informativos. En la utilización de estas estrategias reside la calidad del aprendizaje, ya que una de sus funciones es favorecer el aprendizaje significativo.

## **2.8 Marco de referencia**

El Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 en lo relativo a la Educación y el Marco de Acción Educación 2030 propuestas por la UNESCO, hacen hincapié en que la inclusión y la igualdad son los cimientos de una enseñanza de calidad en la actualidad y en el futuro. Para garantizar la igualdad de oportunidades en todo el mundo y proporcionarles una educación de calidad es fundamental crear y sobre todo aplicar políticas, programas, métodos, metodologías, y estrategias inclusivas.

En México, La Ley General de Educación en sus artículos 61 al 65, nos describen lo que engloba la inclusión y la educación inclusiva, esta última referida al “conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación”. (LGE, Art. 61-65)

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, también hace referencia en su artículo 2, en la fracción XVII, la importancia de una correcta aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos para los alumnos.

El sistema debe adaptarse a las características, necesidades, habilidades, estilos de aprendizaje e intereses de los alumnos y no de manera inversa como suele ocurrir en muchas

ocasiones. Además, se tiene que desarrollar la personalidad, talentos, creatividad de los estudiantes, impulsándolos a ser personas innovadoras y que continúen con sus estudios.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa 2018, de las Escuelas Normales, rige el proceso de formación de maestros para la inclusión educativa en los servicios de educación especial de la educación básica. Describe sus orientaciones fundamentales, los elementos generales y específicos que lo conforman, de acuerdo con las tendencias de la educación superior, la población objeto de atención señalada en el artículo 41 de la LGE (2016) y con los enfoques del plan de estudios de educación básica. Su aplicación en las Escuelas Normales debe permitir que se atiendan, con oportunidad y pertinencia, las exigencias derivadas de las situaciones y problemas que presentará la actividad profesional a los futuros maestros de este servicio educativo en el corto y mediano plazos. SEP (2018).

Por otra parte, las orientaciones que estructuran al Plan antes mencionado son enfoques basados en 1.- desarrollo de competencias, 2.- basado en el aprendizaje; de este se desprenden el aprendizaje por proyectos, casos de enseñanza, problemas, aprendizaje en el servicio, colaborativo, detección y análisis de incidentes críticos. 3.- de la educación inclusiva y 4.- flexibilidad curricular, académica y administrativa. De lo antes descrito se retomaron varios enfoques para la elaboración del documento, así como las dimensiones enunciadas en el documento *perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes* de la SEP, incluyendo también las competencias genéricas y profesionales que debe cumplir el docente en formación.

De acuerdo a la página de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, SEP (2021), el programa de entrega de libros se inició en el año de 1960 y actualmente beneficia a más de 14 millones de alumnos cada año, contando con un catálogo de 81 libros se analizó en específico el libro de *Lengua Materna. Español*, de primero a tercer grado, cuyo objetivo de acuerdo a la SEP referente al proceso de escritura es que los alumnos aprendan a leer, escribir y comunicarse oralmente. En el proceso de la escritura se trabajan con actividades y juegos (soporte de escritura, cuaderno de palabras, ideas para escribir mejor, fichero de palabras y expresiones) para que los pupilos adquieran y fortalezcan dicho proceso.

Barba Marín (2004), expresa que algunas de las causas que influyen en el desempeño de la lectura y escritura identificadas por PISA pueden clasificarse en externas e internas. El primer grupo de causas comprende la procedencia cultural y socioeconómica de los alumnos, factores familiares, de género, etc. Las causas de orden interno incluyen aspectos relacionados con el modelo educativo, como son la preparación de los maestros, los cuales no poseen los conocimientos suficientes acerca del proceso que siguen los alumnos para aprender a leer y escribir; las estrategias utilizadas para el aprendizaje son inadecuadas; los recursos asignados a las escuelas son insuficientes o están distribuidos de manera no equitativa, así como el grado de igualdad o desigualdad entre escuelas y en cada una de ellas, la organización de las mismas, su gestión y grado de autonomía, etc. Todos estos factores influyen en el éxito o fracaso de este tipo de aprendizajes. Un dato importante en el desempeño del estudiante es la realidad económica contemporánea y la historia del país en el que vive, lo que influye en los recursos que se destinan a la educación. México se encuentra por debajo del promedio. Su gasto acumulado por estudiante desde la educación primaria hasta los 15 años de edad es de 11 239 dólares, muy por debajo del promedio de la OCDE que es de 43 520 (OCDE, comunicado de prensa).

# CAPÍTULO III

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para comprender una problemática se hace fundamental partir de una investigación que permita en un primer momento recabar teoría para analizarla y desarrollarla, este último aspecto al diseñar una estrategia que nos permita cumplir los objetivos planteados en un inicio.

La investigación se define como “un proceso que tienen la finalidad de lograr un conocimiento objetivo, es decir, verdadero, sobre determinados aspectos de la realidad a fin de utilizarlo para guiar la práctica transformadora de los hombres “(Soriano, 2000, p.9). Con base en esta definición se retoma la idea de que toda investigación debe ser verdadera, por lo tal debe partir de un conjunto de acciones que le permitan obtener dicha veracidad.

Por lo tanto, cuando el profesor investiga, como lo menciona Daniel Madrid (1998, p.7), “pone en funcionamiento el conocimiento que ya ha desarrollado, sus experiencias y conceptos previos”.

La metodología en la investigación permite tener una coherencia en el trabajo realizado, de acuerdo con Zorrilla (1992, p.28), se convierte en un requisito básico para manejar y comprender los procedimientos teóricos y empíricos de las ciencias. Indica cual es el camino más adecuado para la explicación de principios lógicos de carácter general, que puedan aplicarse a los objetivos específicos de la investigación. Por lo tanto, la investigación supone una lógica y a la vez un proceso.

### **3.1 Tipo de investigación**

Esta investigación pretende diseñar una estrategia inclusiva para los alumnos multigrado de 7 y 8 años, mediante referentes teóricos, metodológicos y técnicos para fortalecer el proceso de la escritura en alumnos regulares, con hipoacusia, acusia, ceguera parcial o total. Para poner en marcha la propuesta es necesario implementar actividades con la estrategia a desarrollar, la cual usaremos como mediadora de estas (“El Rey manda, diferenciando las letras, creando anuncios para mi comunidad”).

Los alumnos fortalecerán este proceso utilizando varios sentidos (vista, oído, tacto), aspectos basados en el desarrollo de la escritura a nivel cerebral, además de desarrollar y /o potenciar su conciencia fonológica, fundamental en el proceso de la escritura.

La investigación amoldada a este documento es de tipo cualitativo, desde la experiencia, será activa, participativa e integradora.

La investigación cualitativa se pretende entender el porqué de las cosas demostradas por los sujetos, ya que se enfoca en lo subjetivo, en lo que piensan las personas, Mella (1998, p.8) en este sentido hacer referencia a lo cualitativo como una forma de “ver a través de los ojos de la gente que uno está estudiando... logrando la capacidad de penetrar en los contextos de significado con los cuales ellos operan”. Y a partir del entendimiento de los sujetos lograr los resultados favorables para la investigación.

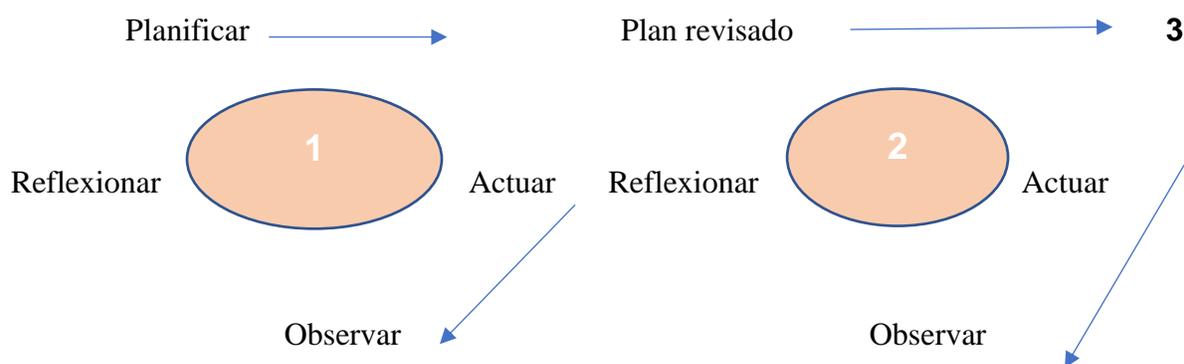
### **3.1.1 Método**

El concepto “método” tiene su raíz epistemológica en la palabra proveniente del griego “métodos”, compuesta de “meta” y “hodos”, donde la raíz “meta” hace referencia a “más allá o después” y la palabra “hodos” refiere a “camino”, por lo tanto, el significado del término método es tomado como “camino seguro para llegar más allá”. Entonces en la investigación la palabra método nos guía a la idea de orden y de pasos a seguir para lograr un objetivo establecido.

Según Aguilera (2013, p.86), se entiende a los métodos de investigación como herramientas que permiten indagar, esclarecer y categorizar segmentos de la realidad que se han definido como problemas. De igual manera, su utilidad consiste en que tienden al orden para convertir un problema en un tema de investigación y llevar a cabo el entendimiento de la realidad.

En esta investigación se tomó como método la acción reflexiva, implementada en el plano didáctico, la cual, abarca los fenómenos y procesos que caracterizan la vida en el contexto áulico, de tal manera que se le dé solución al problema planteado, y cuyo objetivo es que los formadores trasciendan, como investigadores de su propia práctica, para mejorar su desempeño en el aula, escuela y comunidad, además de potenciar su práctica y continuar con su proceso de formación docente.

La investigación acción en el contexto áulico es realizada por y para los docentes Para Kemmis y McTaggart (1988), los docentes como investigadores realizan un trabajo colaborativo, son autocríticos, inducen a teorizar sobre la práctica, y todo ello mediante un proceso sistemático de aprendizaje. Lewin (1973), señaló que la espiral de ciclos es el mejor procedimiento para llevarla a cabo, denominándola un ciclo de acción reflexiva; Elliott (1993), lo manejó mediante diagramas de flujo; mientras Kemmis y McTaggart (1988), Mc Kernan (1999), y Mc Niff (1996), lo plantean como una espiral de acción.



Esquema 1. Espiral de acción de Mc Kernan (1999) y Mc Niff (1996)

Para realizar una investigación de este tipo, se deben considerar 3 etapas:

Etapa 1 es necesario realizar el diseño de la investigación (teóricamente como metodológicamente).

Etapa 2 corresponde al desarrollo de la investigación.

Etapa 3 elaboración del informe de resultados.

Las características de este tipo de investigación según lo plantea el CONALEP, en su artículo de metodología de la investigación (S/A), son las siguientes:

**Trabajo Colaborativo** para mejorar las prácticas docentes.

**Encuentro Teórico-Práctico.** Pretende conectar durante el proceso, la teoría (lo que se piensa) y la práctica (lo que se hace).

**Se lleva a cabo sobre 4 ejes:** Planeación-Acción-Observación-Reflexión.

**Es cíclico**, lo cual implica que el análisis de los resultados nos conducirá a un nuevo ciclo en el cual rectifica o reelabora un nuevo plan de trabajo para activar, nuevamente, el proceso.

**Flexible.** La investigación se construye conforme al Plan de Acción, más en su desarrollo se presentan varias opciones, lo que nos permite seleccionar aquellas más convenientes en función de los resultados que vamos obteniendo.

**Creativa.** Las opciones de creatividad están en función de la capacidad imaginativa de docente-investigador o del grupo que conforme el equipo de trabajo.

**Dinámica.** Al estar ligada a la práctica docente nos compromete inevitablemente con tiempo, quedando inmersos en una operación continua, una dinámica imparable.

**Formativa.** Durante la investigación se profundiza en la práctica docente, de tal forma que el investigador docente experimenta un proceso de formación, transformación y concienciación de un gran valor para su desarrollo profesional.

**Crítica.** Fomenta una actitud crítica ante el proceso educativo, al analizar y profundizar en su proceder, al reflexionar y emitir juicios

### **3.2 Selección del universo**

La investigación se desarrolla en una escuela primaria del municipio de Coatepec Harinas, en el Estado de México. Dicha comunidad es rural, en esta misma existe una diversidad de grados: académicos, sociales y culturales. La razón de lo anterior es porque los familiares de los alumnos emigran a Estados Unidos, donde desarrollan otras creencias, hábitos y estereotipos que directa o indirectamente influyen en los alumnos y el resto de la población.

En el nivel académico, el grado de estudios de los padres de familia, corresponde a padres de familia sin grado de estudios 6.2%, nivel de primaria 68.7%, secundaria 21.8 %, nivel medio superior 3.1% y superior 0%. De esta manera se observa que existe un nivel bajo de profesionistas dentro de la comunidad. Estos datos se recabaron mediante un cuestionario de preguntas cerradas a los padres de familia.

La comunidad de manera general se integra por familias de tipo nuclear, en las que el padre y la madre se dedican a trabajar, por lo que en algunas situaciones la madre puede no encontrarse totalmente inmersa en el cuidado de la casa y los hijos, mucho menos en el

aspecto académico de los mismos. También encontramos alumnos que solo viven con su madre, formando familias monoparentales y esto trae como consecuencia que la atención prestada a los pupilos en el área escolar resulta deficiente.

El nivel socioeconómico de las familias de esta región es de nivel bajo a medio (la mayoría de los padres de familia son jornaleros), y como se comentó anteriormente las madres de familia también tienen que salir a trabajar. El beneficio económico de las familias influye de igual manera en el aprendizaje o reforzamiento del proceso de la escritura, porque al trabajar diario y largas jornadas se descuida el aspecto escolar de los pupilos.

Las dinámicas sociales que se dan en este contexto se relacionan con aspectos de carácter económico, ideológico y medios de comunicación. Por ejemplo, los recursos a los cuales el alumno debe acceder no están a su alcance, no cuenta con la oportunidad de trabajar con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ni con las Tecnologías del Conocimiento y Aprendizaje (TAC) fuera de la institución, y muchos padres de familia creen que las tecnologías no sirven ni como apoyo para mejorar el desempeño escolar, es más comentan que no deberían de ser usadas en las instituciones educativas, porque más que una herramienta útil para el aprendizaje solo es un distractor.

### **3.2.1 Población**

Cuando hablamos de población dentro de una investigación se hace referencia al conjunto total de sujetos que presentan algunas características comunes que pueden ser observables dentro de un mismo contexto. Tomando en cuenta la aportación de Arias (2006) definiendo a la población como un “conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas conclusiones de la investigación. Esta queda determinada por el problema y por los objetivos del estudio” (p.81)

La población en esta investigación está conformada por una escuela primaria, del municipio de Coatepec Harinas en el Estado de México.

La escuela primaria se sitúa a 30-40 minutos de la avenida principal, por lo que los alumnos que viven en esta zona, si no cuentan con transporte particular tienen que caminar el tiempo antes comentado para llegar a la institución, porque no hay transporte público. De acuerdo a

los informes facilitados por el director de la escuela, está fue fundada en 1984. Dicha institución es pública, incorporada al sistema educativo estatal, perteneciente a la zona escolar 223 de Educación Básica y con CCT 15EPR2395M y ofrece un servicio de turno matutino de 9:00 – a 14 horas.

A la institución la integran cinco grupos (uno de primer grado, un grupo multigrado, que corresponde al segundo y tercer grado, uno de cuarto, uno de quinto y un grupo de sexto grado), cinco docentes frente a grupo, incluyendo al director, un docente por grado, a excepción del de multigrado que atiende a los alumnos de 7 y 8 años. Un promotor de educación física y un promotor de educación artística, quienes ayudan a la mejora de actividades cognitivas, deportivas y motrices respectivamente.

La escuela cuenta con una matrícula de 111 estudiantes, que se organizan en los grupos comentados anteriormente. La comunidad escolar se ve beneficiada con un espacio deportivo, que es aprovechado para realizar diversas actividades lúdicas planteadas por los docentes y a su vez es utilizado como patio cívico para las presentaciones. No hay biblioteca escolar, cada salón tiene destinado un espacio para colocar sus libros. Existen solo 2 baños para mujeres y hombres respectivamente. La institución cuenta con energía eléctrica, agua potable.

Las vías de acceso para llegar a la institución son aptas para que los alumnos y sus familiares se trasladen a ella, de manera vehicular o a pie; algunas están pavimentadas, otros no lo están, sin embargo, esto no es una limitante para que acuda al centro educativo.

La misión de la institución: asegurar la eficiencia del servicio educativo que se presenta en la escuela. Esto significa que sus actividades están enfocadas en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes de la escuela. El Consejo Técnico Escolar debe centrar su esfuerzo en garantizar que los alumnos que asisten ejerzan su derecho a la educación de calidad.

Visión: ser una institución educativa que brinde un servicio de calidad que sirva de base para el interés de los alumnos, poniendo énfasis en la resolución de problemas, la lectura, la escritura, la formación de valores, la cultura de la no violencia y la consolidación de trabajo en equipo.

La investigación se comenzó a partir del mes de agosto con las prácticas en el grupo multigrado de segundo y tercer año, posteriormente, se diagnosticó e identificó la problemática que se trabaja dentro del presente.

El contexto áulico se describe de la siguiente manera: El espacio físico cuenta con adecuada luz natural, ventilación reducida, dimensiones de 6 x 10 m, forma rectangular, butacas no ergonómicas, pizarrón ergonómico. El escritorio de la docente y silla si muestran un diseño adecuado para sus características anatómicas y fisiológicas.

El espacio no cuenta con recursos tecnológicos disponibles. Hay en existencia un librero donde los alumnos pueden consultar algún referente que lleguen a utilizar durante sus sesiones, sin embargo, no está colocado de manera adecuada en el aula.

### **3.2.2 Muestra**

Se entiende a la muestra, como un subgrupo o parte del universo o de la población en que se lleva a cabo la investigación. Es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población. Sampieri (2010).

Otzen y Manterola (2017), explican que existe un muestro no probabilístico, utilizado en investigaciones cualitativas, en la mayoría de los casos, donde estos autores expones tres tipos de técnicas para llevar a cabo la selección de la muestra, las cuales son:

- 1) Intencional: cuando el investigador selecciona a ciertos individuos, a los que más le interesen por ciertas características que los identifiquen, además de que el investigador supone que algunos sujetos son más adecuados que otros.
- 2) Por conveniencia: los participantes están disponibles en el periodo de investigación y el investigador tiene accesibilidad y proximidad a los sujetos. Esta técnica suele emplearse por profesores que eligen a su grupo de alumnos como muestra de la población.
- 3) Accidental o consecutivo: se caracteriza principalmente por reclutar casos hasta alcanzar el número de individuos necesarios para el tamaño de la muestra, los cuales se eligen casualmente o según el orden en que se presenten los participantes.

La investigación se inclina por el muestreo no probabilístico por conveniencia. Es una investigación cualitativa, trabajándose con técnicas de muestreo adaptadas a las características de los participantes, del investigador, de los padres de familia y del contexto.

La muestra de este estudio está conformada por el docente frente a grupo, el grupo formado por 32 alumnos multigrado, 19 de sexo masculino, y 13 del sexo femenino; sus edades oscilan entre los 7 y 8 años, que cursan el segundo y tercer grado de educación básica de primaria. Y 32 padres de familia y/o tutores de los alumnos. Al analizar las edades en las que se encuentran los pupilos, de acuerdo con la teoría de Piaget los niños se encuentran en la “etapa de operaciones concretas”, caracterizada por que sus esquemas cognoscitivos se organizan en operaciones concretas (representaciones mentales de acciones en potencia).

Esta serie de operaciones concretas implica habilidades de clasificación para agrupar y reagrupar series de objetos (McCabe y cois., 1982). Esta etapa también es caracterizada por que desarrollan la capacidad para pensar de manera lógica debido a la consecución del pensamiento reversible, a la conservación, clasificación, la seriación, la negación, la identidad y la compensación. Es capaz de solucionar problemas concretos (a la mano) de manera lógica y mental, adoptar la perspectiva del otro, considerar las intenciones en el razonamiento moral. Surge el egocentrismo infantil, se vuelven más capaces de cooperar con los demás, reconocen las reglas de los juegos y toman en cuenta las intenciones de los demás.

Los beneficios que tienen los alumnos en esta etapa es que: permiten a los alumnos solucionar problemas específicos, desarrollar habilidades para aprender a aprender y capacidades de razonamiento lógico que los ayudaran a hallar sentido a su experiencia general.

Así mismo, se puede mencionar que el ritmo de aprendizaje es moderado y los estilos de aprendizaje son diversos. De tal manera que conocer el estilo de aprendizaje de los alumnos es una parte fundamental para el desarrollo del trabajo en el aula, por lo que este se conoce a través de la aplicación del test de VAK, el cual consta de ocho preguntas cerradas con tres opciones de respuesta. Al final se cuentan las respuestas para clasificar a los niños en el estilo de aprendizaje que le corresponda.

La recolección de los estilos de aprendizaje de cada alumno permite conocer como aprenden de acuerdo con sus características, lo que trae como consecuencia, la adecuación de la investigación para atender los requerimientos que esta demande.

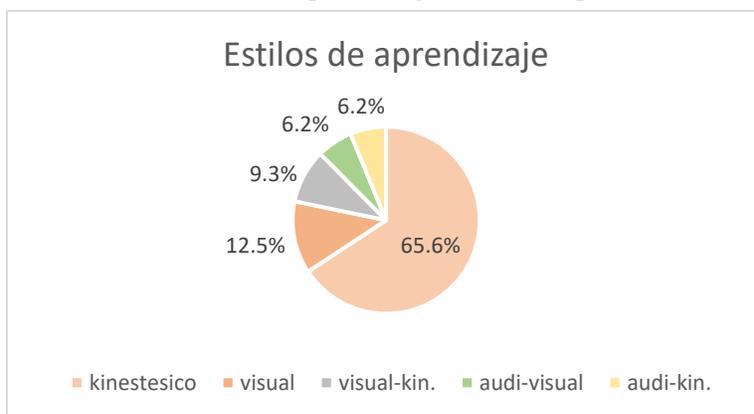
Al hablar de estilos de aprendizaje hace referencia a “los rasgos cognitivos, fisiológicos y afectivos, que son los indicadores, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a los diferentes ambientes de aprendizaje” (Keefe, 1988).

Los estilos de aprendizaje con que se caracteriza a los alumnos del grupo se describen tomando como referencia al Manual de Estilos de Aprendizaje (2004), donde refiere que los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera. Mientras que los alumnos auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información obtenida a terceras personas, y los alumnos kinestésicos, cuando procesan la información, la asocian a sensaciones y movimientos; aprenden mediante la manipulación.

De acuerdo con el test de estilos de aprendizaje aplicado a los alumnos objeto de investigación los resultados son los siguientes:

El aula donde se llevó a cabo la investigación cuenta con 32 alumnos, de los cuales 13 son mujeres y 19 hombres. 21 alumnos presentan estilo de aprendizaje kinestésico (65.6%), 3 visual y kinestésico (9.3%), auditivo y kinestésico: 2 (6.2%), visual: 4 (12.5%) y auditivo y visual: 2 (6.2%).

Diagnosticado con el test de estilos de aprendizaje “VARK” para alumnos de primaria.



Grafica 1. Estilos de aprendizaje.

### **3.3 Técnicas e instrumentos**

La técnica es vista como la manera de recorrer el camino que se delinea dentro del método seleccionado, es decir las estrategias empleadas para recabar la información necesaria en la investigación o en otras palabras son las formas mediante las cuales los investigadores cualitativos obtienen la información que buscan en sus estudios (Alvarez-Gayou, 2003).

Se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos en este trabajo: observación, entrevista y cuestionarios; la primera se realizó dentro del aula con los alumnos del grupo multigrado, recuperada mediante el diario de clase. La segunda se aplicó a los pupilos. Los cuestionarios se aplicaron a los padres de familia y a la docente titular.

Las técnicas proponen las pautas para la implementación del instrumento adecuado que permita la recolección, clasificación, medición, correlación y análisis de datos. Como se utiliza un método cualitativo se trabaja con instrumentos acordes a este, para poder dar una interpretación adecuada.

#### **3.3.1 Observación**

La observación permite tener un acercamiento con los sujetos investigados desde un punto más íntimo, esta técnica es comúnmente utilizada en la investigación cualitativa, su ventaja es que proporciona la mayor información que no se desarrolla de forma oral. Esta es el primer mecanismo aplicado cuando se está al frente de una situación (grupo) de interés, para recabar información detalladamente. Como conductas, formas de interacción y la participación de cada estudiante, así como de la docente frente a grupo u otras personas que intervengan en el proceso educativo.

Àlvarez Gayaou (2003), propone tres tipos de observador dentro de una investigación, los cuales son: Observador como participante, participante como observador y participante completo. Esta investigación se inclina a la de observador como participante, refiriéndose a que el investigador que “cumple la función de observador durante periodos cortos, pues

generalmente a esto le siguen las observaciones de entrevistas estructuradas”. (Gayaou, 2003, p.105)

De igual forma, de acuerdo al autor anterior este papel, el investigador debe vincularse más con la situación observada; incluso, puede adquirir responsabilidades en las actividades del grupo que observa. Convirtiéndose así, en un camino que permite describir las situaciones reales en el trabajo realizado en el campo, particularmente ante las interacciones vivenciales con las personas investigadas.

En la observación se utilizan diversos instrumentos que ayuden a elaborar registros de lo que se observa. Labarca (s/f), describe los siguientes: Listas de cotejo, registro anecdótico, escalas de apreciación y diario de campo, este último utilizado en este trabajo ya que permite el monitoreo permanente del proceso de observación y se permite una organización, análisis e interpretación de la información recabada para los resultados obtenidos al aplicar la estrategia pedagógica propuesta.

### **3.3.2 Entrevista**

Puede ser vista como un instrumento cualitativo, debido a que permite al entrevistado desenvolverse en plenitud a la hora de dar respuesta a lo que se ha planeado , según Galindo (1998), la entrevista “es un acto de interacción personal entre dos sujetos: -entrevistador y entrevistado-, en el cual se efectúa un intercambio de información cruzada, a través del cual el entrevistador busca transmitir a su interlocutor interés, confianza, familiaridad, motivación y garantía de identificación para que el entrevistado devuelva, a cambio, información personal en forma de descripción, interpretación y/o información evaluativa” (p. 317). Retomando lo anterior se puede decir que este instrumento se considera fundamental para la recolección de datos que surgen del encuentro entre los participantes, al tener como ayuda preguntas previamente estructuradas.

Las entrevistas implican que “una persona calificada (entrevistador) aplica el cuestionario a los participantes; el primero hace las preguntas a cada entrevistado y anota las respuestas. Su papel es crucial, es una especie de filtro”. Sampieri (2010, p. 239)

Para realizar la entrevista existen diferentes formas de estructurarla, para ello Elliot (2005, p. 100-101) menciona tres:

- 1) Estructurada, el entrevistador preestablece las preguntas que va a plantear.
- 2) No estructurada, el entrevistador tiene la iniciativa respecto a los temas y cuestiones de interés.
- 3) Semiestructurada, el entrevistador plantea determinadas cuestiones preparadas de antemano, aunque permite que el entrevistado se desvíe y plantee sus propios temas a medida que se desarrolla la entrevista.

En la tesis se tomó como base la entrevista semiestructurada, con la finalidad de que los entrevistados (alumnos), pudieran ampliar su respuesta y obtener mayor información para ajustar la estrategia adecuada para fortalecer la escritura.

Se consideraron las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Cuáles letras se te dificultan más escribir? (señalar letras del abecedario móvil)
- 2.- ¿Cómo te enseña la maestra a escribir?
- 3.- ¿Cómo te enseña la maestra esas letras que no puedes escribir?
- 4.- ¿Te gusta cómo te enseña tu maestra?  
¿Por qué?
- 5.- ¿Crees que jugando también puedas aprender a escribir?

Al implementar la estrategia se construyó otra entrevista para conocer la opinión de los alumnos con respecto a las actividades desarrolladas; algunas de las preguntas incluidas en este documento fueron:

- 1.- ¿Te gusto “jugar” con el ABC inclusivo?

Si

No

- 2.- ¿Por qué?

- 3.- ¿Te gustaría seguir utilizándola en otros grados de tu educación primaria?

Si

No

4.- ¿Qué fue lo que te gustó más de la estrategia?

5.- ¿Qué fue lo que no te gustó? (Ver Anexo 1)

### **3.3.3 Cuestionario**

El cuestionario es visto como un instrumento utilizado principalmente para recabar información sobre un tema de interés, Sampieri (2010), un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Convirtiéndose este instrumento en una de las bases para la recolección de datos.

Al elaborar un cuestionario existen dos tipos de preguntas: abiertas y cerradas. Sampieri (2010), nos explica que las preguntas cerradas contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas por el investigador, ya que estas presentan a los participantes, posibilidades de respuesta, quienes requieren limitarse a estas. Este tipo de preguntas pueden ser dicotómicas, es decir dos posibilidades de respuesta, o incluir varias opciones de respuesta. Por lo contrario, las preguntas abiertas no delimitan de antemano las opciones de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta en este tipo de preguntas es elevado, incluso podría ser infinito y puede variar de una población a otra.

De acuerdo con Javeau (1971), los datos que se pueden obtener con un cuestionario pertenecen a cuatro categorías:

1.- Hechos relativos (datos actuales):

a) Al dominio personal de los individuos que forman el grupo social estudiado: por ejemplo, edad, nivel educativo, etc.

b) Al dominio del ambiente que le rodea: por ejemplo, la vivienda, relaciones familiares, de trabajo, vecindad, etc.

c) Al dominio de su comportamiento (reconocido o aparente)

2.- Opiniones, a las cuales se suman los niveles de información, de expectación (datos subjetivos).

3.- Actitudes y motivaciones y sentimientos, todo lo que empuja a la acción, al comportamiento, y está a la base de las opiniones.

4.- Cogniciones, índices de nivel de conocimiento de los diversos temas estudiados en el cuestionario. Revela el grado de confianza a conceder a las opiniones sobre juicios subjetivos. (p. 306)

Aquí se trabaja con un cuestionario de preguntas abiertas dirigido para la docente frente a grupo, se eligió este tipo de cuestionario para que la información proporcionada sea extensa y profunda.

Se incluyeron las siguientes preguntas:

1.- ¿Cuáles aspectos tiene en cuenta al realizar su planeación en lo referente a “Lengua Materna”?

2.- Uno de los referentes teóricos, respecto a la escritura de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky dar a conocer las etapas de la escritura (concreta, presilábica, silábica y alfabética). Desde su experiencia docente, ¿Cree usted que sus alumnos alcancen estas etapas?

3.- ¿De qué manera fortalece la conciencia fonológica en sus estudiantes?

4.- ¿Cómo realiza el proceso de la escritura?

5.- ¿Cómo identifica que sus alumnos no han adquirido el proceso de la escritura?

6.- ¿Cuáles son las letras con las que presentan mayor dificultad los pupilos?

7.- ¿Cree usted que utilizar estrategias didácticas para el aprendizaje y fortalecimiento de la escritura ayuda a alcanzar las competencias propuestas? (Ver Anexo 1)

También se aplicó un cuestionario a los padres de familia, este fue de preguntas cerradas, por su facilidad de codificar y prepararlas para su análisis, y debido a las múltiples ocupaciones de los padres de familia requiere un mínimo esfuerzo al contestarlo. Además, permite una comparación entre cada respuesta.

Las preguntas son las siguientes:

1.- Edad: menos de 30            entre 30 y 40            más de 40

2.- Escolaridad concluida que tiene

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Licenciatura

Otra

3.- ¿Trabaja fuera de casa?

Si

No

4.- ¿En qué trabaja?

Campo

Casa

Oficina

Escuela

Otro

5.- ¿Ayuda a las tareas de escritura de su hijo (a)?

Siempre

Casi siempre

Algunas veces

Nunca

6.- ¿Suele dedicar tiempo con su hijo(a), para repasar los contenidos sobre escritura vistos en clase?

Siempre

Casi siempre

Algunas veces

Nunca

7.- ¿Cree que su hijo (a) tiene gusto por escribir?

Siempre

Casi siempre

Algunas veces

Nunca

8.-Su hijo (a) presenta dificultades para escribir

Siempre

Casi siempre

Algunas veces

Nunca

9.- ¿Con que letras presenta dificultad su hijo (a)? (puede marcar más de una opción)

b

d

p

q

z

g

j

s

10.- Dificultades que observa en su hijo (a) al escribir (puede marcar más de una opción)

No escribe las letras completas

Cambia de lugar las letras o palabras

Escribe las palabras o letras de cabeza

Escribe letras de más

No separa las palabras

No he observado dificultades en mi hijo (a)

No presenta dificultades mi hijo (a) en la escritura

Una vez llevado a cabo lo anterior se procede con una investigación participativa integradora, por lo que se diseña una estrategia (ABC inclusivo) que incluya diversas actividades para posteriormente triangular la información, sistematizarla y analizarla.

La estrategia consiste en un tablero circular con el abecedario, que incluya letras mayúsculas y minúsculas: vocales azules y consonantes rojas, sobre las letras colocar lija, para que el alumno estimule el sentido del tacto y como consecuencia la inteligencia y la memoria de largo plazo. También se incluye el abecedario en Lengua de Señas Mexicana (LSM) y en Braille, y una ficha circular de 10 centímetros de diámetro en forma de emoji (carita feliz) la cual los alumnos lanzarán cada que realicen las actividades. (Ver anexo 2)

También se construyó otro cuestionario para poder evaluar la estrategia propuesta. Algunas de las preguntas que se incluyeron fueron:

1.- ¿Le agrado trabajar con la estrategia “ABC inclusivo”?

Si

No

2.- ¿Por qué?

3.- ¿Cree que los alumnos se beneficiaron con su implementación?

Si

No

4.- ¿De qué forma?

5.- ¿Qué elementos agregaría a la estrategia para mejorarla?

6.- ¿Qué elementos de la estrategia omitiría y por qué?

7.- ¿Recomendaría la estrategia a otros compañeros docentes? (Ver Anexo 1)

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE INFORMACIÓN

#### 4.1 Descripción, análisis e interpretación de la información

Se llevó a cabo el cruce de información para el análisis de los instrumentos utilizados en los diferentes participantes del estudio. Una vez realizado lo anterior es necesario dar paso a una interpretación, esto, debido a que los datos recabados con la aplicación de los diversos instrumentos, por sí mismos no brindan la información completa respecto al problema investigado, por lo tanto, para que la información tenga una utilidad es necesario someterlos al proceso de análisis.

Para un análisis adecuado, es indispensable la participación de diversos agentes educativos, entre los que se encuentran, los alumnos y docentes. Para ello, Vera (2010), menciona, que “organizar formas de establecer categorías, modelos, unidades descriptivas, dando sentido y significado a lo que se ha recabado” (p.3), es por esto que la interpretación y análisis de los resultados exige una reflexión que resulta de un conjunto de datos. Llegando de este modo a trabajar con el propósito de la interpretación, el cual es resumir el proceso llevado a cabo para que este brinde respuestas a las interrogantes planteadas.

En el análisis e interpretación de la información se implementan diferentes mecanismos, a través de los cuales se revisan los datos con el fin de generar conclusiones. De esta manera, la relación existente entre ellos se complementa una a otra con base al diseño de los objetivos planteados al inicio para el desarrollo del documento, de esta forma, se convierte en una herramienta que permiten brindar un panorama más amplio al lector sobre las categorías investigadas.

Se presentan los resultados de las técnicas e instrumentos aplicados, los cuales fueron observación y entrevista a los alumnos, y cuestionario a docente frente a grupo y padres de familia. La presentación de los resultados da muestra de los objetivos que se plantearon y la triangulación con el marco teórico. Para llevar a cabo la interpretación y análisis de la información se incorporan las variables que permiten describir las características de los

participantes, en torno a las categorías expuestas a los alumnos, docentes y padres de familia y desarrolladas en el grupo multigrado.

#### **4.1.1 Alumnos**

La mayoría de los alumnos se mostró en la mejor disposición para responder a las preguntas, estas se plantearon de una manera sencilla para que fueran respondidas lo más acertadas posible. Solo en un alumno no se llevó a cabo la entrevista ya que su tutora no lo permitió por razones personales.

##### **4.1.1.1 Descripción de resultados de la observación**

Esta investigación como se comentó en el capítulo anterior se inclina a la de observador como participante, refiriéndose a que el investigador que “cumple la función de observador durante periodos cortos, pues generalmente a esto le siguen las observaciones de entrevistas estructuradas”. (Alvarez -Gayaou, 2005, p.105)

Los discentes al inicio de las actividades se mostraban cohibidos, pero al entender de manera correcta la dinámica se mostraron desinhibidos y motivados a participar en las diversas actividades desarrolladas con apoyo del “ABC inclusivo”.

##### **4.1.1.2 Análisis e interpretación de los resultados de la observación**

En la primera actividad “El Rey Manda”, los alumnos se sintieron motivados a realizar la actividad, ya que la estrategia les pareció muy divertida al jugar con el grupo, al fomentar el trabajo colaborativo entre pares y al sentir el apoyo de los docentes encargados de la actividad. Pronunciaban de manera grupal los fonemas, de las letras que salían al lanzar la ficha en el tapete.

De tal manera que se trabajaba la conciencia fonológica, la cual ayuda a que el niño logre segmentar los componentes del habla (palabras, rimas, sílabas, sonidos y fonemas) así como para realizar operaciones complejas con ellos. Esta capacidad permite que el alumno domine las reglas de correspondencia grafema-fonema y es fundamental para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Sin embargo, uno de los aspectos “negativos” observados fue que los compañeros discutían entre sí por querer pasar todos a desarrollar las actividades, sin embargo, por el tiempo reducido esto fue imposible.

#### Actividad 2: “diferenciando las letras”

Los alumnos se mostraron entusiasmados al momento de identificar las letras, en específico la y, w, k, q, lo hacían con rapidez y pedían que la actividad se prolongara.

Finalmente, en la actividad 3 “Creando anuncios para mi comunidad” se pudo notar el desarrollo de su imaginación, creatividad y razonamiento. Los errores que cometían los alumnos se pudieron corregir de una manera placentera para ellos sin temor a que fueran rechazados, las correcciones las realizaban sus otros compañeros de esta manera se pudo destacar el aprendizaje colaborativo.

#### 4.1.1.3 Descripción gráfica de los resultados de la observación

Las actividades realizadas con esta estrategia fueron las siguientes:

NOMBRE Y NÚMERO DE LA ACTIVIDAD	EJE TEMÁTICO	OBJETIVO	RECURSOS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD Y EVALUACIÓN
Actividad N. 1  <b>“El rey manda”</b>  (ver Anexo 7)	Conciencia fonológica - Combinación de palabras -Formar anuncios publicitarios -Uso de los sentidos	Que los alumnos identifiquen los fonemas de las consonantes (“c”, “s” y “z”), desarrollen su escritura armando palabras y anuncios publicitarios con las consonantes (“c”, “s” y “z”) a través de la dinámica el rey manda.	Canción “Si estas feliz” -Canción de los fonemas del abecedario -Tapete del ABC Inclusivo -Impresos “Diferencia las silabas” -Libro de español pág. 50 y 51 -Lamina del anuncio	<b>Inicio:</b> -Saludar a los alumnos y docente titular con el objetivo de comenzar la sesión de trabajo. -Solicitar a los alumnos guarden sus materiales para comenzar a desarrollar la actividad motivadora colocando la canción “Si estas feliz” y ejecuten la secuencia de pasos que se les solicite. -Requerir a los alumnos saquen su libro de español en la pág. 50 y 51 y visualicen los anuncios que están plasmados. -Cuestionar a los alumnos <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es un anuncio?</li> <li>• ¿Dónde han visto un anuncio?</li> <li>• ¿Han realizado algún anuncio?</li> </ul> -Explicar a los alumnos que es un anuncio y para qué sirve mediante una lámina. -Repasar los fonemas de las letras (“c”, “s” y “z”) mediante el video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3gHGmcgxbVo">https://www.youtube.com/watch?v=3gHGmcgxbVo</a> <b>Desarrollo:</b> -Comenzar la dinámica de armar palabras y oraciones mediante el juego “El rey manda” y el uso de la estrategia “ABC Inclusivo”. -Explicar a los alumnos que el rey será la docente, la docente lanzará la ficha de la carita feliz sobre el tapete del “ABC Inclusivo” y de acuerdo con la letra que caiga se solicitará pronuncien el fonema para que posteriormente escriban palabras de una categoría específica que la docente solicite. -Posteriormente se requerirá a los alumnos que elijan dos palabras para crear una oración.

				<p><b>Cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Repasar las sílabas que se integran combinando las consonantes (“c”, “s” y “z”) con las vocales.</li> <li>-Repartir a los alumnos el impreso “Diferencia las sílabas”, en este los alumnos tienen que completar con las sílabas las palabras que se presentan.</li> </ul>
--	--	--	--	---

ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
“El rey manda”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación</li> <li>• Fomento trabajo colaborativo</li> <li>• Apoyo de sus compañeros y docentes (andamiaje)</li> <li>• Trabajo la conciencia fonológica</li> <li>• Discutían porque todos querían pasar a realizar las actividades</li> </ul>

NOMBRE Y NÚMERO DE LA ACTIVIDAD	EJE TEMÁTICO	OBJETIVO	RECURSOS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD Y EVALUACIÓN
Actividad. N. 2 <b>“Diferenciando las letras”</b> (Ver anexo 4)	-Conciencia fonológica -Combinación de palabras -Formar oraciones -Uso de los sentidos	Que los alumnos identifiquen los fonemas de las consonantes (b y d), desarrollen su escritura armando palabras y oraciones con las consonantes (b y d).	Canción “El autobús” -Canción de los fonemas -Platos de unícel -Harina -Impreso “Letras revueltas” -Lamina del anuncio Ejercicio de grafomotricidad ad	<p><b>Inicio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Saludar a los alumnos y docente titular con el objetivo de comenzar la sesión de trabajo.</li> <li>-Solicitar a los alumnos guarden sus materiales para comenzar a desarrollar la actividad motivadora colocando la canción “El autobús” y ejecutando la secuencia de pasos que se les solicite.</li> <li>-Exponer a los alumnos las partes del anuncio mediante una lámina, esto con la finalidad de que los alumnos puedan visualizar y entender con mayor claridad lo que se expone.</li> <li>-Se solicitará a los alumnos que pasen el ejemplo a su cuaderno para que puedan tener su apunte.</li> </ul> <p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Repartir un plato de unícel y harina esto con la finalidad de que los alumnos sobre la harina con su dedo índice escriban la letra “y”, “w”, “k” “q”.</li> <li>-Repartir el impreso de grafomotricidad de la letra b y d esto con la finalidad de que los alumnos desarrollen su motricidad fina, atención y memoria.</li> <li>-Comenzar a trabajar con el “ABC Inclusivo”, la docente lanzará la ficha feliz sobre una letra, de acuerdo a la letra que caiga se repasará el fonema enfatizando en la letra b y d, para posteriormente en equipo se solicitará escriban palabras de una categoría específica con el juego “100 alumnos dijeron”</li> </ul> <p><b>Cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Repartir el impreso “Letras revueltas”, en este se solicita que los alumnos iluminen con color rojo las letras “y” “k” y con azul las “q” “w”.</li> </ul>

ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
“Diferenciando las letras”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza de la escritura</li> <li>• Fortalecimiento de la escritura</li> <li>• Motivación</li> <li>• Discutían porque todos querían pasar a realizar las actividades</li> </ul>

NOMBRE Y NÚMERO DE LA ACTIVIDAD	EJE TEMÁTICO	OBJETIVO	RECURSOS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD Y EVALUACIÓN
Actividad N. 3 “Creando anuncios para mi comunidad” (Ver anexo 5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de fonemas</li> <li>- Combinación de palabras</li> <li>-Formar oraciones</li> </ul>	Que los alumnos identifiquen los fonemas de las consonantes (m, n, w), desarrollen su escritura armando palabras y un anuncio para ser expuesto dentro de su salón de clases	Canción de las partes del cuerpo -Canción de los fonemas -Tapete ABC Inklusivo - Palabras impresas -Tapete del ABC Inklusiva	<b>Inicio:</b> -Saludar a los alumnos y docente titular con el objetivo de comenzar la sesión de trabajo. -Solicitar a los alumnos guarden sus materiales para comenzar a desarrollar la actividad motivadora colocando la canción “Las partes del cuerpo” y desarrollando la secuencia de pasos que se les solicite. -Repasar los fonemas del abecedario enfatizando en diferencia los fonemas de las letras (m, n, w) mediante el video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3gHGmcgxbVo">https://www.youtube.com/watch?v=3gHGmcgxbVo</a> <b>Desarrollo:</b> -Colocar a los alumnos un número determinado de palabras de acuerdo a las letras con las cuales se están trabajando (m, n, w). -Comenzar a trabajar con el tapete “ABC Inklusivo”, la docente lanzará la ficha feliz enfatizando en las letras que se trabajan, para posteriormente solicitar a los alumnos identifiquen que letra que están pegadas en el pizarrón están escritas con esas letras. <b>Cierre:</b> - Mediante el tapete “ABC Inklusivo y las palabras con las letras que se trabajaron se solicitará a los alumnos elijan una palabra y realicen un anuncio. -Al final los espongan y lo peguen en algún lugar determinado de su salón de clases.

ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
“Creando anuncios para mi comunidad”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de su imaginación</li> <li>• Creatividad</li> <li>• Razonamiento</li> <li>• Aprendieron a través del ensayo- error</li> <li>• Andamiaje</li> <li>• Discutían porque todos querían pasar a realizar las actividades</li> </ul>

#### 4.1.1.4 Descripción de resultados de la entrevista

Teniendo como base los objetivos de la entrevista, este instrumento se realizó con la finalidad de recabar información acerca de las dificultades presentadas de la escritura y sobre la

opinión sobre la aplicación de la estrategia “ABC inclusivo”. En su mayoría, mostraron una gran disposición para dialogar sobre el tema antes mencionado y a responder con la mayor veracidad posible cada una de las interrogantes planteadas, sin embargo, hubo algunos alumnos que contestaron muy limitadamente, y uno que no lo hizo.

#### 4.1.1.5 Análisis e interpretación de los resultados de la entrevista

Como primer momento, se parte de presentar el concentrado de resultados obtenidos por pregunta en las entrevistas aplicadas a los alumnos del grupo multigrado de prácticas de la primaria. Se aplicaron dos entrevistas, una al inicio de la investigación, para determinar la problemática presentada y la segunda para analizar las respuestas obtenidas por parte de los alumnos referentes a la estrategia y actividades aplicadas para fortalecer la escritura.

La primera entrevista tiene ocho preguntas abiertas, las cuales consideran información de las categorías principales de investigación, escritura, aprendizaje, dificultades en la escritura. Previo a comenzar con esta entrevista, se inició con un diálogo con los alumnos sobre las dificultades presentadas en el contexto áulico referentes a la escritura, al mismo tiempo se abordó la forma de enseñanza de la docente frente a grupo y sobre estrategias lúdicas para el aprendizaje de este tema.

La primera pregunta tuvo como propósito visualizar las principales dificultades de los alumnos con las letras, ya sea en la forma en la que realizan el trazo de las mismas, fragmentación, inversión, u omisión de alguna, y esto trae como consecuencia que los alumnos no escriban las palabras completas o sustituyen letras. Para evitar confusión en los pupilos se les mostró el alfabeto móvil pidiéndoles de la manera más atenta que si desconocían el nombre de la letra, la señalaran en este.

**Tabla 1. “Dificultades con las letras.”**

Pregunta 1	Alumno	Respuesta
	1	x, y, q, j, k
	2	w, c, y
	3	s, r, w, W

<b>¿Cuáles letras se te dificulta más escribir? señalar en el abecedario móvil</b>	4	d, w, g, D
	5	ñ, q
	6	z, w, q, k, t, F
	7	a, b, c, j, k, x
	8	z, k
	9	O, z, a, b, c, d, t, l, e
	10	m, y, ñ, l, n, z, y, F, g, h, t, u
	11	w, ñ
	12	e, d, t, f, s
	13	q, r, y, l, o
	14	q, x, z,
	15	v, p, o, j, e, k
	16	s, v, g, k, x
	17	k, w, z
	18	w, y, F, j, g
	19	a, o
	20	w, q, p
	21	e, w
	22	s, w, x, z, v, k
	23	s, k, w, D
	24	j, w, g, y
	25	F, ñ, y, g, j
	26	b, F, z, y, o,
	27	q, k, y, x,
	28	z, ñ, g
	29	m, s, y, x, r, o
	30	b, w, g
	31	y, w, q

Analizando cada una de las respuestas registradas en la tabla anterior, es necesario destacar que, de 32 alumnos en total, 31 contestaron la entrevista, 1 alumno no lo hizo, debido a que su tutora se negó a la misma, argumentando que su hijo no podría contestarla por algunos problemas “personales”.

Las principales dificultades presentadas y el número de alumnos que las tienen son las siguientes: b= 4, d= 4, q=8, p=2, k=10, y=9, r=2, a=3, e=4, c=3, s=6, x=7, w=15, v=3, j=6, t=4, f=6, g=7

De tal manera que presentan mayor dificultad con la letra “w”, “y”, “k” y menor problema con la “p” y “r”.

La segunda pregunta tiene como objetivo determinar el método, estrategia y /o materiales utilizados por la titular para la enseñanza de la escritura

**Tabla 2. “Enseñanza de la escritura”**

<b>Pregunta</b>	<b>Alumno</b>	<b>Respuesta</b>
<b>2</b>		
<b>¿Cómo te enseña la</b>	1	Trazo de letras con lecturas con pintura utilizando los dedos. Escribir en el pizarrón, hacer planas y repasar el abecedario.
	2	Dictado, seguir con el dedo trazo de letras, borrar las letras en las que se equivoca y que las vuelva a hacer. La maestra dice como se hace (escribe en el pizarrón), nos dice como se escuchan las letras y nosotros las decimos.
	3	Dibujar familia y poner nombres.
	4	Hacer planas, lecturas cortas.
	5	Copiar del pizarrón. Escribir en una hoja las letras siguiendo la línea. Nos pone a hacer sopa de letras.
	6	Mi mamá me enseñaba. Con dictado, trabajar con mi libro.
	7	La maestra me agarra la mano para hacer el trazo
	8	Relacionaba animales con la letra, completar enunciados. Repasar en casa, diciendo las letras.
	9	Me agarra la mano para hacer los trazos, trabajamos con impresos

<b>maestra a escribir?</b>	10	Lectura de cuentos relacionando imágenes con las letras. Dictado. Utilizar pintura.
	11	Impresos para colorear con acuarelas. Colorear imágenes, trabajar con el dado (en él hay silabas, palabras o letras)
	12	Leo libros en casa, repaso el abecedario, silabas trabadas, coloreo letras y las escribo. Me toma lectura mi mamá.
	13	Leer, dibujar, hago dictado.
	14	Escribo las letras sin ver. La maestra me dice que este quieto para escribir. Si me equivoco me dice que las borre y las vuelva a hacer
	15	La maestra me dice que use lápiz, que haga la letra pequeña. Que deje espacios.
	16	Pintar, leer, hacer vocales, estudiar en mi casa, utilizar mi cuadernillo.
	17	Hago dibujos con el abecedario. Pego silabas con el pizarrón y jugamos a matarlas con el matamoscas. La maestra me dice cómo hacer las letras.
	18	Trabajamos con hojas impresas, estudio en mi casa, hago planas de las letras, dictado.
	19	La maestra me deja a mi tarea más difícil, lecturas cortas, dictado de letras.
	20	Hago planas. La maestra pone letras en el pizarrón.
	21	Identifico letras de foamy y trabajo con engargolados de grafomotricidad
	22	Hago planas, hago oraciones solo. Dibujar, escribir la tarea. Ilustrar las letras.
	23	Dictado, colorear, remarcar, mata silabas, escribo preguntas cortas.
24	Dictado, mata silabas, preguntas cortas, sopa de letras, colorear las letras.	
25	Trabajo en mi casa, repaso, dictado, planas, escribir mi nombre.	

	26	Escribo en el pizarrón, dictado, letras y animales que inician con esa letra, planas y hojas impresas.
	27	La maestra me agarra mi mano, me pasa al pizarrón, uso pintura para remarcar las letras con mi dedo, planas y dictado
	28	Leer libros cortos, la maestra deja trabajos en casa. Dictado, impresos de letras.
	29	Dictado, impresos, mata silaba, nos da dibujos y les ponemos nombres
	30	Planas, dados, mata palabras.
	31	Leer libros cortos de la biblioteca y después copiar. Me dejaba la tarea de repasar el abecedario y copiarlo. Dictado de letras y palabras. Hacer trabajos con las hojas que nos da para que hagamos las letras.

Entre las principales formas de enseñanza, los alumnos contestaron lo siguiente:

Hacer planas 6 alumnos, escribir en el pizarrón 6, dictado 10, la maestra me agarra la mano 2, apoyo del tutor en casa 2, trazar con pintura 3, mata palabras 3, trazar letras con el dedo 1, dado 2, escribir las letras sin obsérvalas 1, trabajar en casa 2, me iba a reprobar 1.

Ocupando como primer lugar “el dictado” como forma de enseñanza y en último lugar escribir las letras sin observarlas, trazar letras con el dedo y decirles a los alumnos que los iba a reprobar si no realizaban de manera correcta la escritura.

La pregunta 3, se planteó con el objetivo de indagar sobre la forma de enseñar las letras con las que los alumnos del grupo multigrado presentan mayor dificultad, obteniendo los siguientes resultados:

**Tabla 3. “Enseñanza de las letras de mayor dificultad para los alumnos”**

<b>Pregunta</b>	<b>Alumno</b>	<b>Respuesta</b>
<b>3</b>		
	1	Me enseña en el pizarrón y la libreta como hacer la letra.

<b>¿Cómo te enseña la maestra esas letras que no puedes escribir?</b>	2	Primero viera la letra y después la hiciera. Me decía como trazarla. Me decía que la borrara.
	3	La maestra me ayuda. Me agarra la mano. Me pone a leer y ver cómo está la letra.
	4	Me decía que si no hacía bien las letras me iba a reprobar
	5	Me decía que tenía que hacer planas. Me ayudaba a hacerlas en la libreta y yo las copiaba.
	6	Que la escribiera mejor. No me enseñaba las letras bien
	7	Hacer las letras derechas, bonitas, con palitos bonitos. Me dice cómo hacerlas
	8	Da una libreta con los pasos para hacer las letras. Que las pongamos como podamos. Que las componga.
	9	Me ayuda y me dice que las haga bien. Que las haga separadas y respete el punto, que haga las letras chiquitas y no me salga del cuadrito.
	10	Me dice que haga las letras bonitas, hacer planas de las letras. Me enseña en mi libreta de forma correcta a hacer la letra y después me la borra.
	11	Me dice que escriba la letra “m”, pero al revés. Me dice que revise como se escribe para que la haga bien.
	12	Me regresa a hacerlas. Me dice cómo hacerlas
	13	Me dice cómo hacerlas. Me dice cuál es el trazo que se debe seguir
	14	Me decía que repasara en casa. Me decía que las hiciera bonitas. Ella agarraba mi mano con mi lápiz y me ayudaba.
	15	Que las hiciera bonitas y me fijara en el abecedario. Me ponía a hacer planas con mi nombre. Hacer puntitos de pintura dentro de la letra.
	16	Me agarraba la mano para hacer la letra. Me escribía en el pizarrón como hacer la letra.
	17	Ella me decía que las viera y ya después las copiara. Hacia planas de letras.

18	No me dice cómo hacer la letra. Yo sola borro la letra y la vuelvo a hacer.
19	Repasaba la letra en planas. Mi mamá me decía como hacerla
20	Me enseñaba las letras en fichas
21	La borra y la vuelve a escribir. No me dice cómo hacerlas
22	La maestra me regaña. Me dice que vea el abecedario y vea como se hace la letra.
23	Que la borre y la vuelva a hacer. Me dice en el pizarrón cono se hace la letra.
24	Tienes que intentarlo. Que las hiciera derechas las letras. Hacer una plana de la letra en la escuela
25	Me ponía a hacer planas de la letra. Me borraba la letra y me decía que la volviera a hacer.
26	Me ayudaba diciéndome las letras. Me decía como se hacían las letras
27	Me enseñaba a escribir en la misma línea sin salirme. Me decía que le echara ganas para poder aprender.
28	Que las tengo que copiar del abecedario. Que no haga las letras al revés. Que las haga bonitas.
29	Ella me ayuda haciendo la letra en mi cuaderno. Me hace la letra en el pizarrón para que yo la copie en mi cuaderno. Me ayudan mis compañeros
30	Me decía como hacerla en la libreta. Me decía que la volviera a hacer
31	Que la borre y la vuelva a hacer. No me enseña yo la copio del abecedario que tengo.

La docente escribe en el pizarrón y pasa a los alumnos a escribir las letras 4, regaña a los alumnos 1, enseña el trazo correcto de las letras en la libreta y las hacen los alumnos 11, les agarra la mano a los alumnos para el correcto trazo de las letras 3, les dice que los va a reprobar si no hacen bien las letras 1, los pone a hacer planas 5, 1 alumno comento que no le enseña a él las letras, la docente guía el trazo que se debe seguir de las letras con pintura

4, repasar en casa la escritura 1, escribir en fichas 1, 1 alumno contestó que lo regañaba por tener deficiencias en la escritura y finalmente apoyo de madre de familia 1.

La docente trabaja más la enseñanza de las letras con el trazo correcto a los alumnos en su cuaderno y posteriormente, ellos las realizan. Y utiliza menos el trabajo en casa, el apoyo de los tutores, escribir en fichas y el regañar a los pupilos.

Aquí llama la atención el aspecto del apoyo del padre y/o tutor, ya que según Cuervo (2009), el apoyo familiar ejerce una importante influencia en el desempeño escolar de los niños mexicanos y es que en otros países como Inglaterra los padres toman decisiones en lo pedagógico, sucede lo contrario en nuestro país. Guzmán (2001).

Analizando la pregunta 4, diremos que su objetivo es saber si al alumno le agrada la forma de enseñar de la docente, en específico sobre la escritura.

**Tabla 4. “Análisis sobre la enseñanza de la titular en escritura”**

<b>Pregunta</b> 4	<b>Alumno</b>	<b>Respuesta</b>
	1	Sí, porque no me regaña, me enseña a leer, es buena conmigo
	2	Sí, es buena persona, la quiero como una tía, se porta bien conmigo, nos ayuda a hacer las cosas.
	3	Si, hacemos cosas como jugar al lobo, futbol, mata palabras y correr a buscar la palabra.
	4	Sí, no me regañaba tanto, me regalaba cosas (chocolates, paletas y chicles). Me explica bien.
	5	Si, si me equivocaba no me regañaba. Me ayudaba con mis tareas, me ayudaba a repetir las letras.
	6	No, no me gusta cómo trabaja la maestra, no me justa que la maestra nos dejara jugar cuando trabajábamos, no me ponía atención y dejaba tarea difícil.
	7	Sí, es buena maestra, da muchas tareas para aprender. No me gusta que me regañe la maestra. Es muy inteligente.

<b>¿Te gusta cómo te enseña tu maestra?</b> <b>¿Por qué?</b>	8	Sí, no es grosera, no me regaña cuando me equivoco, buena gente, me pone a bailar.
	9	Sí, Me da tareas bonitas. Me da dinero para comprar comida
	10	Si, por que me enseña cosas que no se
	11	Sí, me respeta, aprendo mucho, cuando loro me conforma, es muy buena y me enseña a aprender.
	12	Sí, me enseña a escribir y a leer. No me gusta que me regañe y grite.
	13	Sí, me hace aprender muchas cosas. Me saca 10 en las cosas que hago
	14	Si, ella es muy buena, me da trabajos fáciles, me gustaba que me dijera que era muy guapa.
	15	Sí, me ayudaba mucho a terminar mis tareas. No me regaña
	16	Sí, no me regaña. Antes en mi otra escuela no me dejaban salir y esta maestra sí. Me gusta jugar en el recreo con los dados.
	17	Sí, me cae bien, no es tan enojona y es humilde.
	18	Sí, me ayuda mucho a hacer mi tarea. No me regaña. Me gusta como trabajamos
	19	Sí, no es regañona y me gusta su forma de ser.
	20	No, me hacía cansar de mi mano, me regañaba, me aburría a hacer planas, era grosera, no me dejaba jugar.
	21	Sí, me enseña a leer, para aprender cosas nuevas, para hacer bien la letra.
	22	Sí, me daba clases desde primero, no me regaña mucho, me enseña cosas nuevas, me deja jugar con el rompecabezas.
	23	Sí, es buena gente, me explica bien las cosas, me gusta que no me regaña
	24	Sí, me enseña a leer, me presta sus juguetes de bloques que traía, rompecabezas y colores
25	Sí, aprendes cosas nuevas, no me gusta que no juguemos, me deja hacer letras para colorear.	

	26	Sí, Me ayudaba en las letras que me equivocaba, me ayuda a hacer la tarea, me enseñaba a hacer dibujos.
	27	Si, por que me deja salir a jugar, me prestaba sus juguetes, no me regaña, me pone a hacer tareas bonitas.
	28	Sí, es buena, nos enseña cosas bonitas, me pone música bonita, ella no me regaña.
	29	Sí, no te regaña, me ayuda a hacer trabajos de tarea, porque a pesar de que no puedo me ayuda.
	30	Sí, es muy buena, no me regaña, me gusta cómo trabaja
	31	Sí, no me regaña como las demás maestras, me deja faltar a clases, no me deja tarea, me ayuda en mis trabajos.

29 alumnos contestaron que les agrada la forma de enseñanza de su maestra puesto que los deja jugar, es “buena persona”, enseña cosas bonitas y pone música; por otro lado 2 alumnos argumentaron que no porque la docente los regañaba, los cansaba mucho de su mano al escribir las planas, no los dejaba jugar, dejaba tarea difícil.

La forma de enseñar de un docente es fundamental para lograr el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias, así como las habilidades, valores en los alumnos. De hecho, existe un debate pedagógico y didáctico sobre el papel del docente en el aprendizaje (Arends & Castle, 1991), lo que se exigen cambios constantes en la función de los docentes.

La última pregunta de esta primera entrevista tiene como propósito el conocer si los alumnos creen que el aspecto lúdico, como herramienta pedagógica es importante y beneficia para el aprendizaje de la escritura, además de fortalecer dicho proceso.

**Tabla 5. “Análisis del aspecto lúdico como herramienta pedagógica”**

<b>Pregunta 5</b>	1	Sí, porque los maestros nos enseñarían de forma diferente, no me gusta trabajar en el salón.
	2	Sí, porque podemos repasar escribiendo varias cosas que sabemos.
	3	Si, jugamos al lobo, futbol, mata-palabras y a correr a buscar la palabra.

<b>¿Crees que jugando también se puede aprender a escribir?</b>	4	Sí, porque así podemos trabajar más cosas, no solo trabajar en el salón.
	5	Sí, porque jugamos a decir las cosas y así siento que aprendo y no se me olvidan las cosas.
	6	Si, por que podemos poner las letras en tarjetas y aprendemos más.
	7	Sí, porque es solo un juego y tiene letras y aprendemos a escribir.
	8	Sí, porque la maestra pone silabas y sabemos cuál es en el juego del matamoscas.
	9	Sí, porque podemos hacer las letras jugando matamoscas de palabras, me gusta ese juego.
	10	No, el juego no va a dejar aprender
	11	Sí, porque jugamos a escribir tareas.
	12	Si, jugar mata-palabras me gusta mucho porque le pegamos.
	13	No, porque no repasaríamos lo que la maestra nos enseña
	14	Sí, porque podemos aprender muchas cosas, me gusta mucho jugar.
	15	Sí, porque podemos divertirnos y aprender al mismo tiempo.
	16	No, porque jugando no podemos escribir, necesitamos la libreta y el lápiz para repasar las letras.
	17	Sí, porque escribiendo las letras podemos aprender a escribir oraciones y cosas más grandes.
	18	Sí, para que así pueda divertirme más y así vamos haciendo muchas cosas nuevas y así aprendemos más.
	19	Sí, podemos jugar muchos juegos, porque, aunque juguemos podemos imaginar las letras o cosas diferentes.
	20	Sí, porque me podría divertir más. Podría hacer cosas nuevas.
	21	Sí, porque es muy divertido aprender con esos juegos y muchos materiales.
	22	No sé, tenemos que repasar las letras en los juegos que hagamos para aprender

	23	Sí, porque aprendemos a repasar las cosas, no me aburriría y aprendería cosas nuevas.
	24	Sí, porque repasaríamos las letras, sería más divertido que estar en el salón, hacer planas me aburren.
	25	Sí, porque podemos seguir aprendiendo más cosas.
	26	Si, gal vez porque podemos repasar las cosas que aprendemos y a saber más letras.
	27	Sí, porque jugando puedo repasar las cosas que aprendo en la escuela.
	28	Sí, porque me gusta jugar con mis compañeros y aprendo cosas bonitas.
	29	No sé, pero si solo jugamos sin aprender las letras no vamos aprender.
	30	Sí, me gusta jugar mucho y me gusta aprender cosas nuevas.
	31	No sé, pero siento que tenemos que hacer las letras para aprender.

25 alumnos respondieron de manera afirmativa, argumentando que se pueden aprender más cosas, se fomenta la convivencia con sus pares, no se aburren y además les gusta mucho el juego.

4 respondieron que No, porque con el juego no se aprende. 2 se limitaron a responder: No sé, sin dar un argumento para esta respuesta.

El aspecto lúdico es muy importante si de enseñar se trata, es utilizado como una herramienta pedagógica para motivar el interés en los alumnos por el aprendizaje, a partir de descubrir la diversidad de intereses que existen en cada actor educativo (Oliveras, 2011).

Esta estrategia aplicada en los alumnos del grupo multigrado demuestra que mediante el juego se puede enseñar y fortalecer el proceso de la escritura, su aceptación 80.6%

**Tabla 6. “Inclusión en el aula”**

Pregunta 6	Alumno	Respuesta
	1	No
	2	No

<b>¿Conoces la Lengua de Señas Mexicana y el Braille?</b>	3	No
	4	No
	5	No
	6	No
	7	No
	8	No
	9	No
	10	No
	11	No
	12	No
	13	No
	14	No
	15	No
	16	No
	17	No
	18	No
	19	No
	20	No
	21	No
	22	No
	23	No
	24	No
	25	No
	26	No
	27	No
	28	No
	29	No
	30	No
	31	No

El 100% de los alumnos desconoce que es la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y el Braille, así como su aplicación dentro del contexto áulico en lo referente a la enseñanza y fortalecimiento de la escritura. Además de que la docente frente a grupo comentó que la LSM y el Braille se trabajarían después de que los alumnos aprendieran a escribir correctamente.

La segunda entrevista está conformada por cuatro preguntas abiertas, las cuales consideran información referente a la aplicación de la “estrategia ABC inclusiva” aplicada durante las jornadas de ayudantía y las actitudes mostradas de los alumnos hacia esta.

La pregunta 1 tiene como objetivo determinar si la estrategia “ABC inclusivo” fue de agrado para los estudiantes y dar su argumento en caso afirmativo o negativo.

**Tabla 7. “Actitud de los alumnos con la estrategia ABC inclusivo”**

Pregunta 1	Alumno	Respuesta
	1	Sí, tenía las letras grandotas y las letras chiquitas y así podíamos aprender las dos. La maestra casi no nos deja jugar.
	2	Sí, me gusta mucho jugar, nos ayuda a repasar mucho las letras que no nos sabemos con el tapete El tapete tiene todas las letras y así podemos repasar.
	3	Sí, me gusta jugar, podemos hacer cosas de escribir y así aprender más. Pude aprender que las letras azules son las vocales.
	4	Sí, estaban bien bonitas sus actividades y me gusta mucho trabajar con usted. Me gusta tocar las letras rasposas que están en el tapete y también tocar las letras grandes.
	5	Sí, podía jugar mucho con mis amigos y mis compañeros. Me gustó trabajar con usted, nos ponía cosas muy divertidas.
	6	Sí, aprendí a tocar las letras y así conocer cómo se escriben. Aprendí a jugar mucho.
	7	Sí, porque me gusta jugar, tocar las letras de lija, podía tocar las letras completas.
	8	Sí, aprendí las letras que no me sabia, me gusto jugar mucho. Me ayudó a escribir bien, escribía feo.
	9	Sí, me gustó escribir nombres y palabras. Me gustó trabajar en equipo y jugar. Me gustó trabajar con usted.
	10	Si, Había letras de color azul y rojo, me gustó jugar con ella, me gustó trabajar con mis amigos.
	11	Si, podíamos aprender el abecedario si no nos lo sabíamos. Podíamos aprender la letra con la que iniciaban las cosas de las fichas. Era muy divertido.

<b>¿Te gustó jugar con el ABC inclusivo? ¿Por qué?</b>	12	Sí, me gustaba que mis compañeros pasaron a lanzar la ficha. Me gustó mucho jugar. Me gusto que con la letra que caía escribíamos palabras.
	13	Sí, porque tiene las letras y aprendo más rápido. Me gustó jugar con las diferentes actividades y que todos podíamos ver las letras grandes.
	14	Si, jugar con el abecedario, trabajar con las letras, jugar.
	15	Sí, me divertí mucho y eso me gusta mucho, me gusta participar y aventar la ficha, me gusta que participemos todos.
	16	Si, aventar la ficha para participar. Me gustó jugar con mis amigos. Me gusto que escribíamos las letras con la harina. Me decían como hacer las letras para que quedaran bonitas.
	17	Sí, me gustó mucho las letras, que jugamos todos juntos, que se dijera el sonido del abecedario.
	18	Sí, porque me ayuda a aprender, que jugamos todos como amigos, me gustaba el color de las letras.
	19	Sí, porque era divertido y aprendía mucho, me gustaba que tenía que participar, participábamos todos.
	20	Si, ese juego era mi favorito porque me lo enseñaron en esta escuela. Me enseñó a leer y las letras. Me gustó que mis amigos me ayudaran a aprender
	21	Si, aprendemos más y aparte jugamos, me gusto jugar con mis compañeros. Mis compañeros me ayudaban a hacer mis cosas cuando no podía trabajar rápido.
	22	Sí, me gustó mucho porque es divertido. Jugamos todos en equipo y era bonito.
	23	Sí, es bien divertido y podía participar. Con él podía jugar un ratito. Participe muchas veces.
24	Sí, me divierte mucho. Nos ayudó a aprender las letras mayúsculas. Me ayuda a hacer las cosas bien con las letras.	

	25	Sí, me gusto divertirme mucho. Me gusto jugar, participar y me aprendí algunas letras.
	26	Sí, me ayudaba a armar palabras. Aventamos una ficha en las letras. Me gusto jugar y los colores del tablero era bonito.
	27	Si, cuando le atinabas a una letra teníamos que escribir algunas palabras. Me gustó hacer equipos de trabajo. Me gustó lanzar la ficha de la carita.
	28	Si, podía trabajar con mis compañeros y seguir aprendiendo muchas cosas, pero mi mama ya no me dejo ir a la escuela y pues no podio seguir aprendiendo las letras.
	29	Sí, me gustó que puedo tocar las letras del abecedario con mis dedos y así puedo aprender más. Me gusta aventar la focha del tapete, me gusta jugar con la maestra.
	30	Sí, me gustó que nos enseñaba, decía las letras del abecedario, decía las letras vocales.
	31	Si, trabajamos todos, pero también participe yo y me gustó trabajar con él.

Los 31 alumnos respondieron que la estrategia había sido de su agrado, ya que les gusto palpar las letras de lija, aventar la ficha porque les parecía divertido, incluso los colores de las letras les parecían atractivos para aprender a escribir.

Las respuestas expresadas por los discentes, resultan ser un elemento esencial dentro de este tema, nos ayuda a corroborar que se utilizó de manera adecuada, al menos en este contexto la estrategia.

Siguiendo en esta línea, pregunta 2 se planteó con el objetivo de ver que tan viable es utilizar dicha estrategia en grados posteriores para seguir fortaleciendo el proceso de escritura.

**Tabla 8. “Viabilidad para utilizar la estrategia en grados superiores”**

Pregunta	Alumno	Respuesta
2		
	1	Si

<p style="text-align: center;"><b>¿Te gustaría seguir utilizándola en otros grados de tu educación primaria?</b></p>	2	Si
	3	Si
	4	Si
	5	Si
	6	Si
	7	Si
	8	Si
	9	Si
	10	Si
	11	Si
	12	Si
	13	Si
	14	Si
	15	Si
	16	Si
	17	Si
	18	Si
	19	Si
	20	Si
	21	Si
	22	Si
	23	Si
	24	Si
	25	Si
	26	Si
	27	Si
	28	Si
	29	Si
	30	Si
	31	Si

Los 31 alumnos, es decir el 100% respondieron que, si les gustaría seguir utilizándola en los grados siguientes, argumentando las mismas razones que en la pregunta anterior.

La pregunta 3 se realizó en vista de recabar las características de la estrategia que fueron del agrado de los pupilos, registradas en la siguiente tabla:

**Tabla 9. “Aspectos positivos de la estrategia ABC inclusivo”**

<b>Pregunta 3</b>	<b>Alumno</b>	<b>Respuesta</b>
<b>¿Qué fue lo que te gusto más de la estrategia?</b>	1	Aventar la ficha de la feliz carita. Las letras que unas son rojas y otras azules y así podíamos saber cuáles eran las vocales.
	2	Que podíamos hacer oraciones por equipo, que me explica muy bien y así podía hacer las letras bonitas, que no se enoja porque no se hacer las letras.
	3	El color de las letras, que tenían cosas rasposas, que podemos ver todas las letras.
	4	Las letras de colores, que podíamos aprender más mejor las letras que no nos sabíamos. Escribir la tarjeta navideña a mi mamá.
	5	Participar con mis compañeros para hacer oraciones con las letras que nos decía. Lanzar la ficha de la cara feliz.
	6	Hacer las letras que no podía hacer en el plato de la harina que me dio. Jugar con mis compañeros.
	7	Jugar
	8	Fue divertido aprender, me gustó trabajar en equipo, me gustó lanzar la ficha.
	9	Me gusta aventar la ficha de la carita feliz para participar. Aprendí las letras, los sonidos y las palabras. Los títeres de trapo.
	10	Me gustó hacer el cartel, porque yo podía elegir que podía vender con las letras del tablero. Podemos realizar actividades creando palabras y rimas con el ratón “Rasputín”

	11	Cuando hicimos el cartel para vender las cosas con las letras que elegimos. Me gusto jugar con mis amigos.
	12	La actividad del ratón porque podíamos hacer sonidos con las palabras. Me gustó trabajar en equipo para hacer las actividades. Me gustaron los títeres de los animales.
	13	Me gustó mucho trabajar haciendo letras, seguir estudiando las letras, me gustó mucho las hojas que nos dieron.
	14	Me gustó estudiar las letras, los materiales de rompecabezas y harinas con las letras. Trabajar en equipo y que todos participemos.
	15	Me gustaron las letras grandes y los materiales de colores bonitos.
	16	Todo me gustó mucho, los carteles que nos presentaron en el pizarrón. Me gusta trabajar las cosas en donde trabaje los conejos en venta (anuncios de mi comunidad)
	17	Aprendimos mucho el abecedario, el sonido, como se hacen. Participamos todos en escribir. Me gusto los dictados con el tablero buscando palabras.
	18	Las figuras en las actividades. Las letras grandes. Me gustó que trabajáramos en equipo. Que podamos utilizarla con todas las materias.
	19	El que se implementaron muchos juegos con diferentes materiales. Me gustaba que me dijeran las letras con sonido para aprender más.
	20	El aventar la ficha para saber las letras del abecedario. Poner las letras en el pizarrón me gusto. Hacer ejercicio con las manos.
	21	Trabajar lo del abecedario con las letras
	22	Trabajar el anuncio para poder vender algo. Me gusto trabajar con los títeres porque ellos hacían el sonido con las letras. Participe mucho
	23	Me gustó mucho hacer el cartel con las letras del tablero. Me gusto trabajar en equipo para ganar dulces. Pintar y colorear.
	24	Me gustó mucho leer, aprender las letras y sumas. La harina con el plato para hacer las letras que no sabía.

	25	Colorear las letras, aprenderme el abecedario, hacer las letras en la harina. Hacer sonidos con las letras.
	26	Me gusto leer cuentos bonitos. Armar oraciones con las letras que mis compañeros decían con la ficha. Me gustó mucho la figura del tablero.
	27	Trabajar con la de USAER la feria. Trabajar con el ratón “Rasputín”, decía palabras que rimaban y nosotros las decíamos.
	28	Que usted me ayudo a aprender las letras que más se me hacían difíciles y que podía aventar la ficha de la cara feliz.
	29	Tocar las letras se sentían muy rasposas, pero podía saber cómo escribir las letras. Jugar con todos mis compañeros. Aprender muchas letras.
	30	Trabajar señalando las letras con la ficha de la carita, trabajar los títeres por los sonidos que se realizaban. Las vocales eran azules, rojas y grandes.
	31	Que me ayudo a hacer las letras que no podía hacer en el plato de la harina. Hacer dictado con las palabras que salían en el tablero.

Los alumnos comentaron que lanzar la ficha, tocar las letras rasposas, armar oraciones, hacer las letras que antes no podían y trabajar de manera colaborativa con sus compañeros y las docentes fue lo que más les agrado. El objetivo de la pregunta 4 fue especificar los aspectos que fueron del desagrado de los pupilos al aplicar la estrategia.

**Tabla 10. “Aspectos de mejora para la estrategia ABC inclusivo”**

Pregunta	Alumno	Respuesta
4		
	1	Que no podía participar muchas veces y tenían que participar mis compañeros.
	2	Trabajar fuera del salón de clases más veces
	3	Que mis compañeros quieren participar muchas veces y no dejan participar a todos mis compañeros.

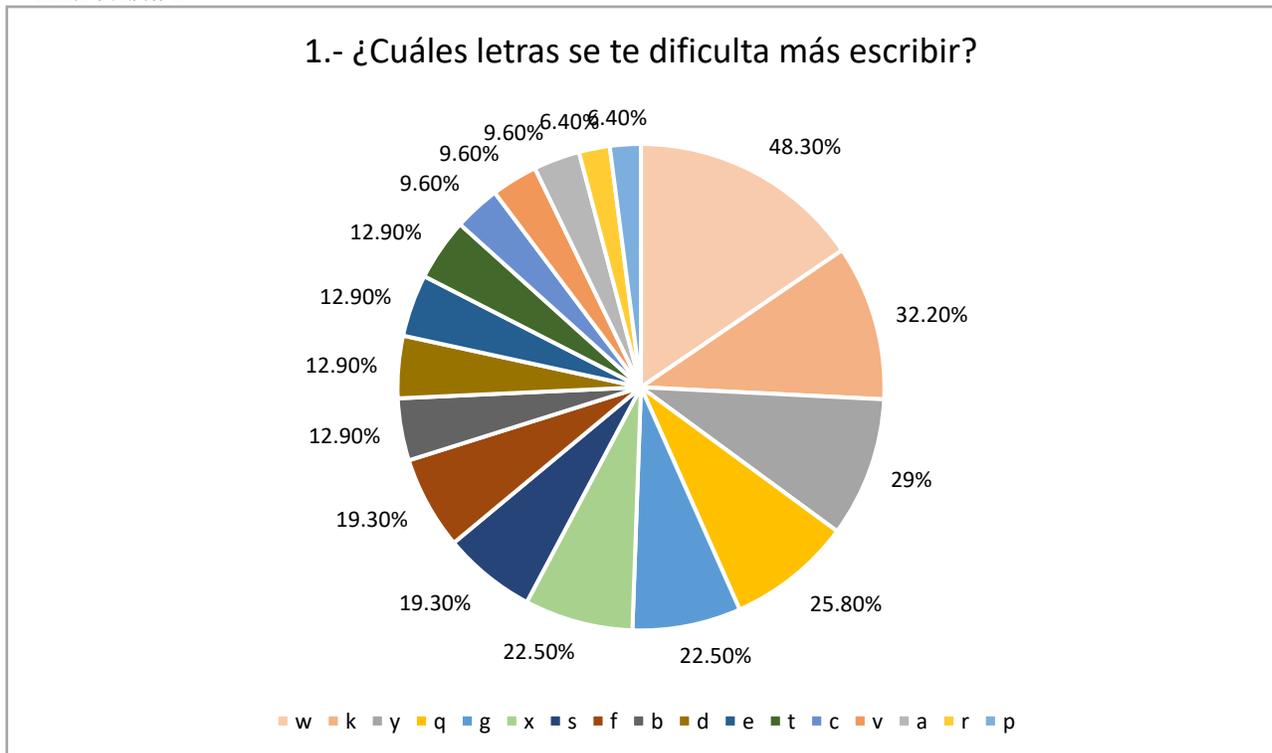
<b>¿Qué fue lo que no te gustó?</b>	4	Hay que trabajar más tiempo, todo me gustó
	5	Que pudiéramos participar más veces porque somos muchos y la maestra Paty nonos deja trabajar mucho tiempo con usted.
	6	Me gustó todo.
	7	No sé.
	8	Que mis compañeros fueran diferentes para trabajar mejor.
	9	Todo me gusto, que nos regale más dulces.
	10	Que mis compañeros se peleaban por participar. Las fichas de colores para contar.
	11	Me gustó todo.
	12	Todo me gustó.
	13	Que la ficha fuera más grande para que fuera más bonita.
	14	Que todos querían participar y no podían participar todos porque era poquito tiempo.
	15	Que todos participáramos lanzando la ficha porque solo algunos compañeros participaron. Que los compañeros no se enojaran por no participar.
	16	Todo me gustó. Todos los materiales me gustaron mucho.
	17	No me gusto trabajar con actividades en donde se trabajen con dados porque hacen ruido.
	18	Que todos querían participar y teníamos poquito tiempo para trabajar. Que mis compañeros respeten su participación.
	19	Que, en vez de lanzar la ficha, fuera un dado porque así podríamos aprender a contar.
	20	Que no trabajáramos eso en otras escuelas y solo en esta. No me gusta que mi familia se enojara conmigo (se puso a llorar).
	21	Todo me gusto, no me gustaría cambiar nada
	22	Que no fueran groseros mis compañeros por no participar
	23	Que no se enojen por no participar porque teníamos poquito tiempo.
	24	Que trabajara con nosotros más tarde no por la mañana.

25	No me gustaría cambiar nada todo me gusto y estuvo bonito.
26	Todo me gusto, no cambiaría nada, eran bonitas las actividades.
27	Ya no poder ir a la escuela y aprender a jugar con usted
28	Que no podíamos trabajar más tiempo
29	Materiales grandes y bonitos para que fuera más divertido. Salir a jugar al patio
30	Todo me gusto no cambiaría nada.
31	Que pasemos todos a escribir al pizarrón.

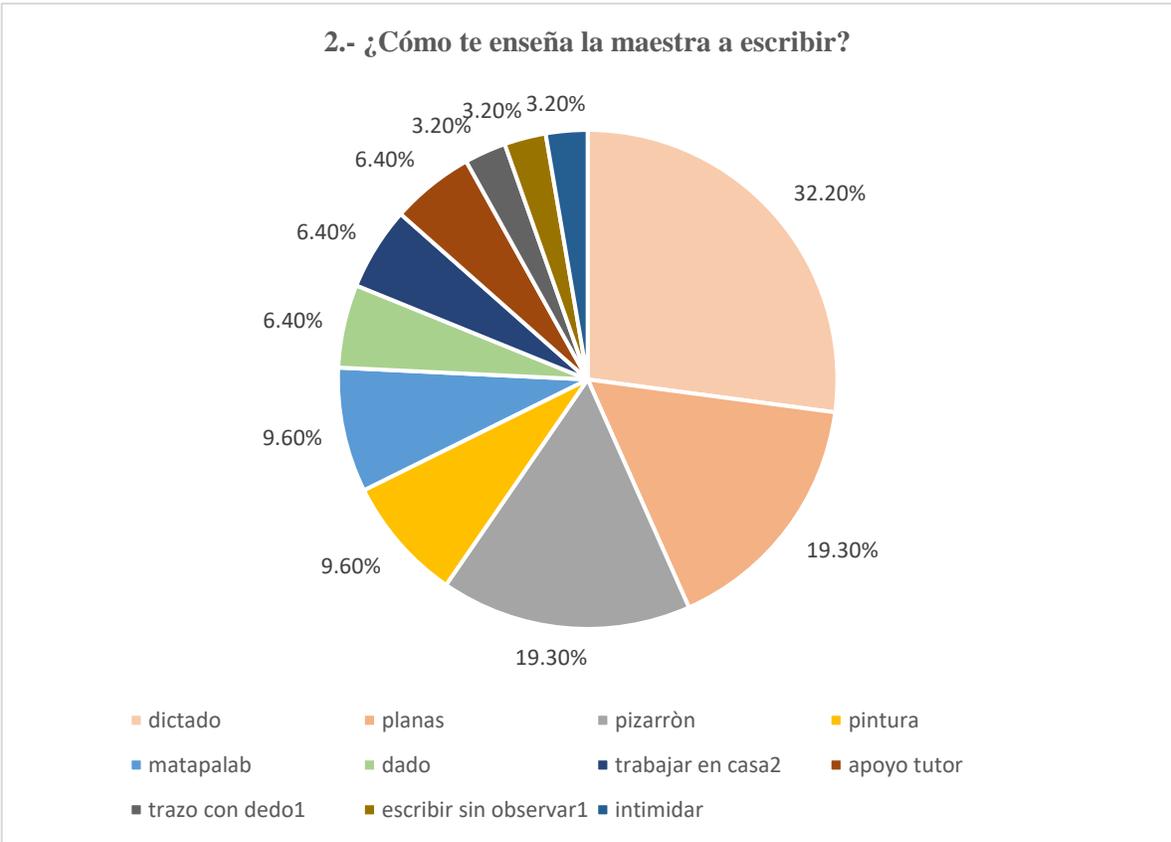
Un alumno desconoce los aspectos que fueron de su desagrado, 9 alumnos comentaron que no le cambiarían nada a la estrategia y 21 alumnos hicieron hincapié a factores externos a la estrategia y no en sí a la elaboración o desarrollo de la misma por mi parte; entre lo comentado esta lo siguiente: discusiones entre los compañeros por no respetar los turnos, trabajar más tiempo con la estrategia, para que todos realizaran las actividades que se desarrollaron con la estrategia.

#### 4.1.1.6 Descripción gráfica de los resultados de la entrevista

##### Entrevista 1



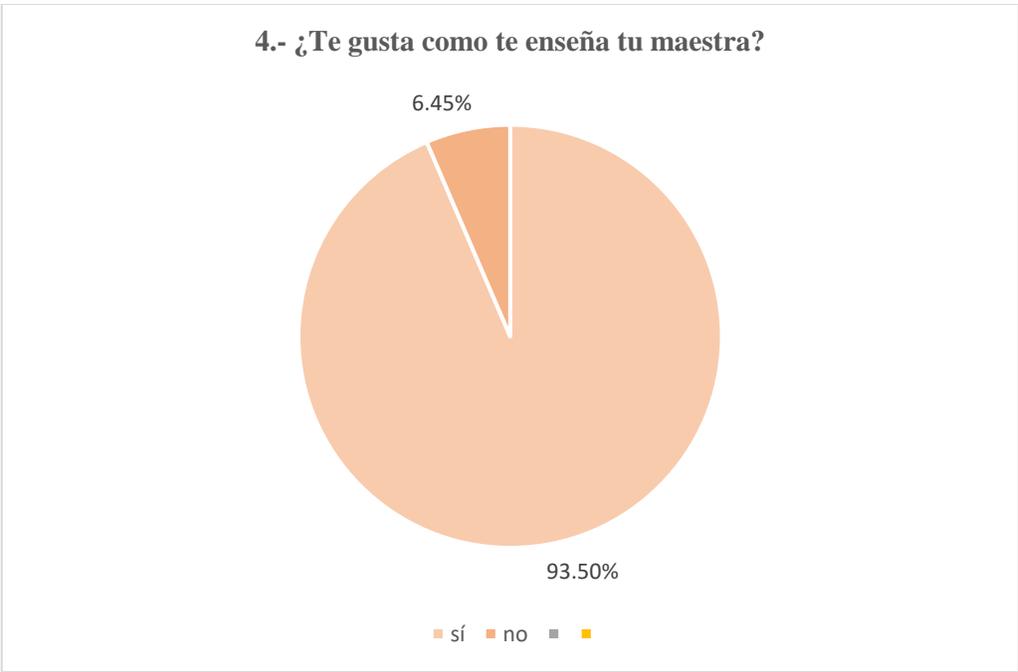
Grafica 2. "Dificultades con las letras"



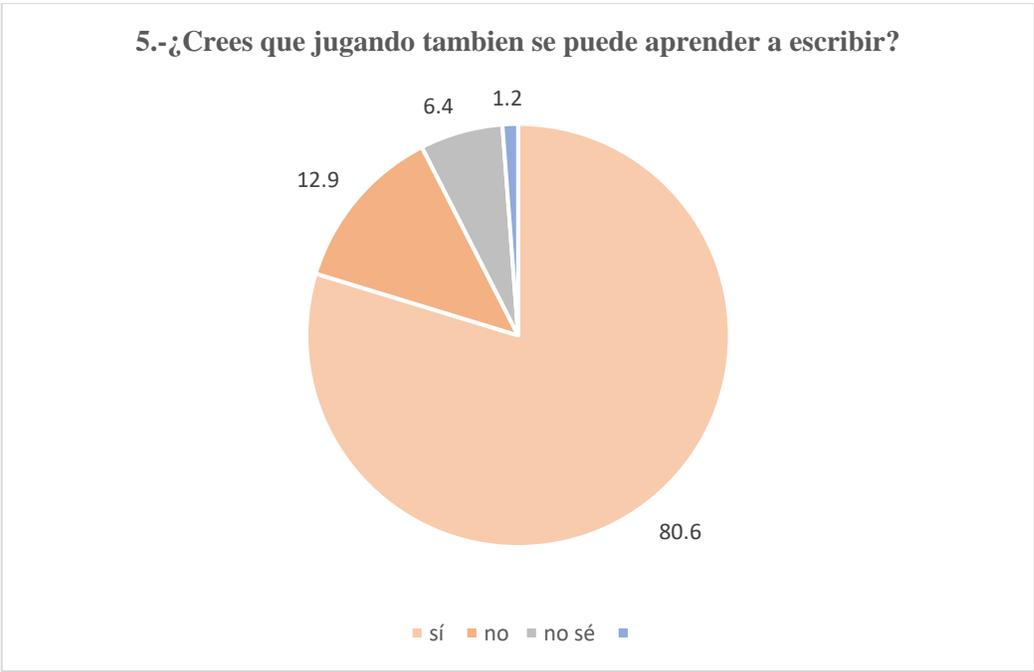
Gráfica 3. “Enseñanza de la escritura”



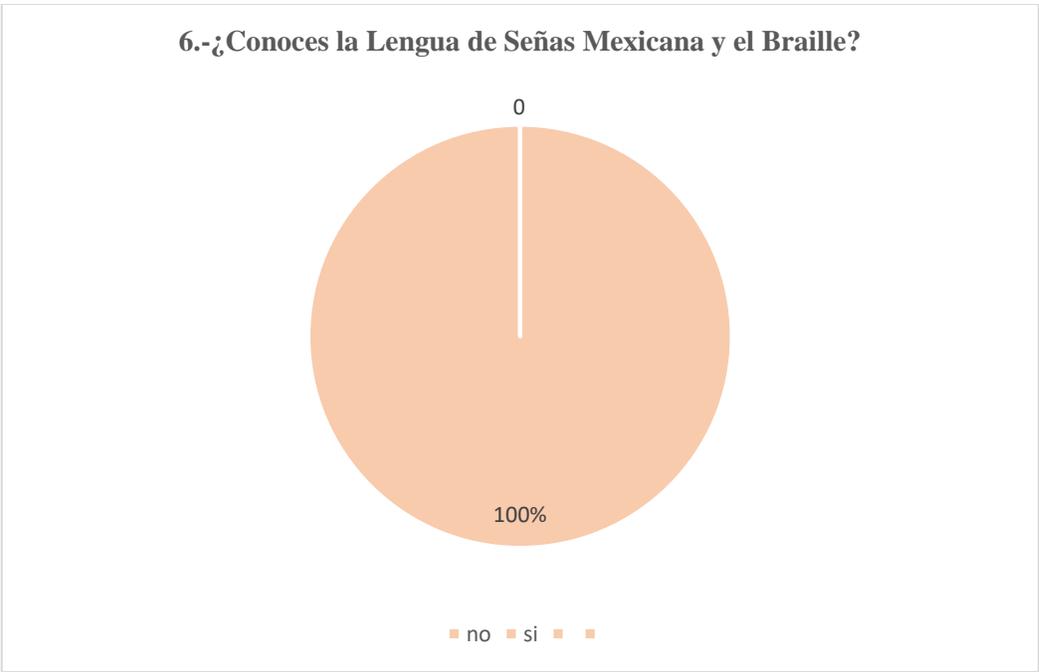
Gráfica 4. “Enseñanza de las letras de mayor dificultad para los alumnos”



Gráfica 5. “Análisis sobre la enseñanza de la titular en escritura”

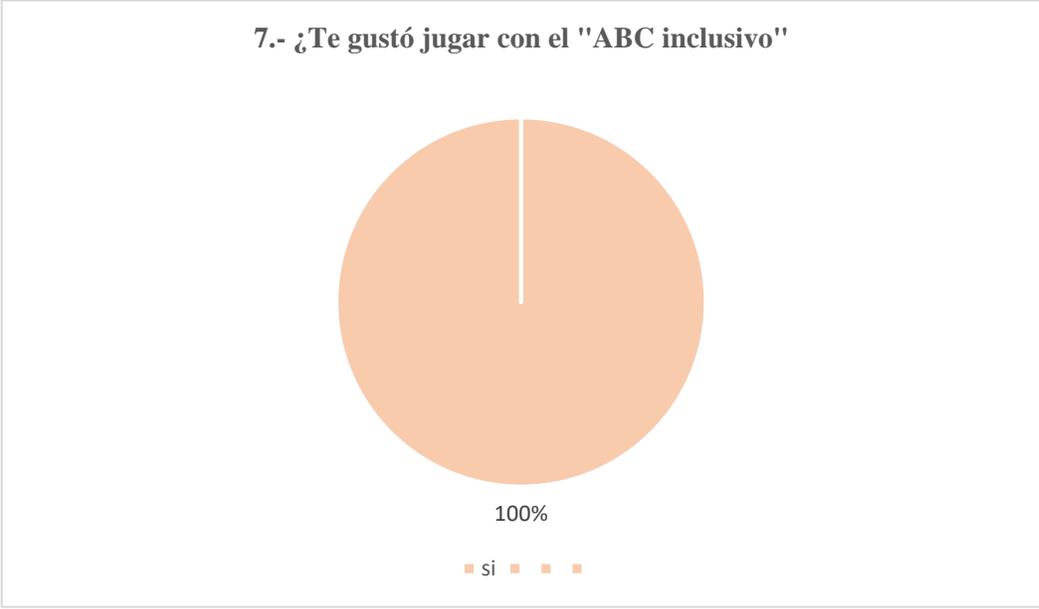


Gráfica 6. “Análisis del aspecto lúdico como herramienta pedagógica”



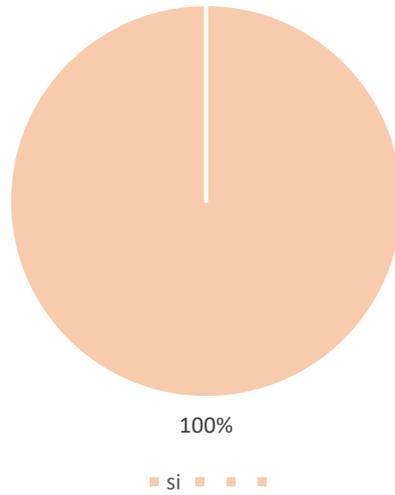
Gráfica 7. "Inclusión en el aula"

**Entrevista 2**



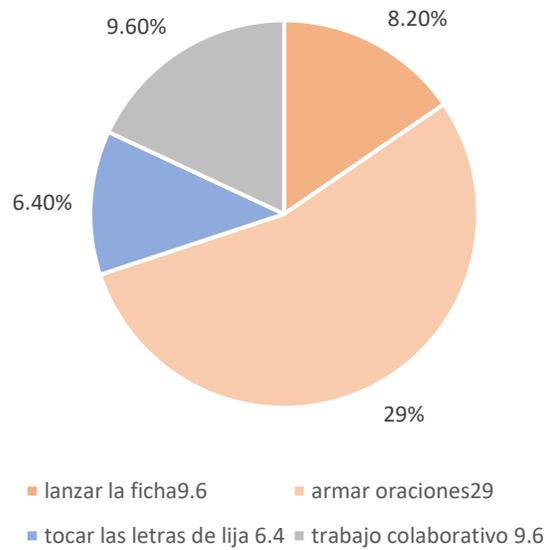
Gráfica 8. "Actitud de los alumnos con la estrategia ABC inclusivo"

8.- ¿Te gustaria seguir utilizandola en otros grados de tu educación primaria?



Gráfica 9. “Viabilidad para utilizar la estrategia en grados superiores”

9.-¿Qué fue lo que te gustó más de la estrategia?



Gráfica 10. “Aspectos positivos de la estrategia ABC inclusivo”



Gráfica 11. “Aspectos de mejora para la estrategia ABC inclusivo”

#### **4.1.2 Padres de familia**

El aula donde se llevó a cabo la investigación cuenta con 32 padres de familia y/o tutores.

La mayoría de los padres se mostró en la mejor disposición para responder a las preguntas, estas se plantearon de una manera sencilla para que fueran respondidas lo más acertadas posible, ya que, por sus múltiples ocupaciones, solo dispusieron de un día para responder. Solo en un padre de familia no respondió el cuestionario, puesto que no se presentó a la reunión.

##### **4.1.2.1 Descripción de resultados del cuestionario**

Teniendo como base los objetivos del cuestionario, este se realizó con la finalidad de recabar información en un primer momento sobre datos generales de los padres de familia y posteriormente sobre información relacionada con sus hijos sobre las dificultades observadas sobre la escritura.

##### **4.1.2.2 Análisis e interpretación del resultado del cuestionario**

Como primer momento, se parte de presentar el concentrado de resultados obtenidos por pregunta en el cuestionario a los padres de familia del grupo multigrado de prácticas de la

primaria. Se aplicó un cuestionario, para determinar los datos generales de los padres de familia, como edad, escolaridad, donde trabajan, que tanto se involucran en el aprendizaje de sus hijos(as), además de analizar las respuestas obtenidas sobre las problemáticas observadas relacionadas con la escritura de los alumnos.

El cuestionario tiene 14 preguntas cerradas, con 3 opciones cada pregunta, las cuales consideran información de las categorías principales de investigación, escritura, aprendizaje, dificultades en la escritura y los datos generales de los padres o tutores comentados anteriormente, con la finalidad de poder desarrollar la estrategia “ABC inclusiva” de manera correcta, es decir que cumpliera con todas las características para que los alumnos aprendieran y fortalecieran el proceso de la escritura. Previo a comenzar con este cuestionario, se inició con un dialogo con los padres de familia sobre las dificultades presentadas en el contexto áulico referentes a la escritura, se explicó el objetivo de este cuestionario y se les explicó la forma de llenado del mismo.

El objetivo de la pregunta 1 fue determinar el rango de edad de los padres o tutores de los alumnos del grupo multigrado. Obteniendo los siguientes resultados

**Tabla 11. “Edad de los padres”**

<b>Pregunta 1</b>	<b>Padres</b>	<b>Respuesta</b>
	1	A
	2	C
	3	B
	4	C
	5	C
	6	C
	7	B
	8	C
	9	B
	10	C
	11	C
	12	A
	13	B
	14	C
	15	B
	16	C
	17	C
	18	C

**Edad**  
**a) Menos de 30**  
**b) Entre 30 y 40**  
**c) Más de 40**

	19	B
	20	A
	21	B
	22	A
	23	B
	24	B
	25	A
	26	A
	27	B
	28	A
	29	B
	30	A
	31	C

La edad de los padres de familia o tutores es la siguiente: Menos de 30 = 8, entre 30 y 40 = 11 y más de 40 = 12. Teniendo con mayor frecuencia 12 padres de familia mayores de 40 años y menores de 30 años 8.

La pregunta 2 se planteó con el siguiente objetivo: determinar el grado de estudios de los padres de familia, estos expresados a continuación:

**Tabla 12. “Escolaridad de los padres y/o tutores”**

<b>Pregunta 2</b>	<b>Padres</b>	<b>Respuesta</b>
	1	F
	2	F
	3	A
	4	A
	5	A
	6	A
	7	A
	8	A
	9	A
	10	A
	11	A
	12	A
	13	A
	14	A
	15	A
	16	A
	17	A
	18	A

**Escolaridad concluida**  
**a) Primaria**  
**b) Secundaria**  
**c) Preparatoria**  
**d) Licenciatura**

e) Otra f) Sin estudios	19	A
	20	A
	21	A
	22	A
	23	C
	24	B
	25	B
	26	B
	27	B
	28	B
	29	B
	30	B
	31	A

El grado de estudios de los padres de familia es el siguiente: Primaria = 21, secundaria = 7, preparatoria = 1, licenciatura = 0, otra = 0, sin estudios = 2

La escolaridad de los padres de familia influye en el rendimiento académico de los pupilos, según un estudio realizado por investigadores del Instituto Politécnico Nacional el nivel educativo de la madre, cuando es superior a licenciatura, influye positivamente en el rendimiento académico de los hijos; en cambio el nivel educativo del padre no resultó significativo estadísticamente. Se observó también que estudiantes cuyos padres se desempeñan como profesionistas, comerciantes, directivos, jefes de departamento y trabajadores de la educación son aquellos que obtienen un mejor rendimiento académico; la ocupación de la madre no resultó estadísticamente significativa. (Espejel, 2019)

El objetivo de la pregunta 3, fue conocer si los padres laboraban dentro o fuera del hogar con la finalidad de determinar si dedican tiempo o no a sus hijos académicamente.

**Tabla 13. “Trabajo dentro o fuera del hogar”**

Pregunta 3	Padres	Respuesta
	1	C
	2	B
	3	B
	4	B
	5	A
	6	A
	7	A
	8	A
	9	B

<b>¿Trabaja fuera de casa?</b> <b>a) Si</b> <b>b) No</b> <b>c) Ocasional</b>	10	B
	11	B
	12	A
	13	A
	14	B
	15	B
	16	A
	17	B
	18	A
	19	B
	20	B
	21	B
	22	B
	23	B
	24	B
	25	B
	26	B
	27	A
	28	A
	29	B
	30	A
31	A	

12 padres de familia trabajan fuera del hogar, 18 no laboran y 1 solo lo hace de manera ocasional.

El acompañamiento de los padres de familia es significativo para un rendimiento adecuado en los dicentes. Existen elementos determinantes para que se lleve este acompañamiento, entre ellos el que los padres laboren dentro o fuera del hogar.

Como lo dice Lastre (2019), el tiempo que dedican los padres a estudiar, orientar, aconsejar, explicar a sus hijos sobre actividades del colegio es determinante para el aprendizaje, en caso de que el padre no goce de un nivel educativo alto para responder a la exigencias académicas, es su deber actuar como facilitador de medios para satisfacer esta necesidad bien sea con el apoyo en otros, lo importante en todo caso es dar soluciones y velar porque el niño no llegue al aula de clases sin cumplir con sus responsabilidades. Este apoyo familiar es fundamental en las asignaturas de lengua materna, ciencias naturales y sociales.

Continuando con la pregunta 4, se obtuvo información acerca de la ocupación de los padres de familia registrando los resultados en la siguiente tabla.

**Tabla 14. “Ocupación”**

<b>Pregunta 4</b>	<b>Padres</b>	<b>Respuesta</b>
<b>¿En qué trabaja?</b> a) <b>Campo</b> b) <b>Casa</b> c) <b>Oficina</b> d) <b>Escuela</b> e) <b>Otro</b>	1	A
	2	B
	3	B
	4	B
	5	A
	6	A
	7	A
	8	A
	9	B
	10	B
	11	A
	12	A
	13	A
	14	B
	15	a y b
	16	A
	17	B
	18	A
	19	B
	20	B
	21	B
	22	B
	23	B
	24	B
	25	No respondió
	26	B
	27	A
	28	A
	29	B
	30	A
	31	A

Padres o tutores que trabajan en el campo 15, en casa 15, oficina 0, escuela 0, otro 0, no respondió 1

**Tabla 15. “apoyo familiar en escritura”**

<b>Pregunta 5</b>	<b>Padres</b>	<b>Respuesta</b>
	1	B
	2	A

<p><b>¿Ayuda a las tareas de escritura de su hijo?</b></p> <p>a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca</p>	3	B
	4	D
	5	C
	6	B
	7	C
	8	C
	9	C
	10	B
	11	C
	12	B
	13	B
	14	B
	15	C
	16	B
	17	A
	18	C
	19	C
	20	A
	21	C
	22	A
	23	A
	24	A
	25	B
	26	C
	27	A
	28	C
	29	B
	30	B
	31	C

Padres o tutores que ayudan siempre a sus hijos con las tareas relacionadas con la escritura: siempre 7, casi siempre 11, algunas veces 12, nunca 1. Lo anterior lo podemos correlacionar con los resultados de las preguntas planteadas anteriormente.

**Tabla 16. “Tiempo dedicado a los hijos”**

Pregunta 6	Padres	Respuesta
	1	C
	2	C
	3	B
	4	C

<p><b>¿Suele dedicar tiempo con su hijo (a), para repasar los contenidos sobre la escritura vistos en clase?</b></p> <p>a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca</p>	5	C
	6	C
	7	C
	8	D
	9	C
	10	C
	11	C
	12	A
	13	B
	14	B
	15	C
	16	C
	17	B
	18	C
	19	C
	20	B
	21	C
	22	C
	23	C
	24	A
	25	C
	26	C
	27	A
	28	C
	29	B
	30	B
	31	C

Padres y o tutores que suelen dedicar tiempo con sus hijos, para repasar los contenidos sobre la escritura vistos en clase: siempre 7, casi siempre 11, algunas veces 12, nunca 1.

La pregunta siguiente (7) gira en torno al gusto por la escritura, existe una notable diferencia entre escribir porque es una indicación docente y el gusto por la escritura que viene del interior de los estudiantes demuestra que la escritura es una herramienta psicológica con gran importancia, modificando la estructura de los procesos cognitivos, llevando a los individuos a un razonamiento narrativo, teórico y práctico, para finalmente alcanzar las más elevadas formas de pensamiento (Vygotsky, 1979).

**Tabla 17. “Gusto por la escritura”**

<b>Pregunta 7</b>	<b>Padres</b>	<b>Respuesta</b>
	1	C
	2	B
	3	C
	4	B
	5	C
	6	B
	7	B
	8	C
	9	B
	10	A
	11	C
	12	C
	13	B
	14	B
	15	A
	16	C
	17	B
	18	B
	19	A
	20	B
	21	A
	22	C
	23	C
	24	C
	25	C
	26	A
	27	A
	28	C
	29	B
	30	A
	31	A

**¿Cree que su hijo tiene gusto por escribir?**

- a) Siempre**
- b) Casi siempre**
- c) Algunas veces**
- d) Nunca**

Los resultados nos muestran que los alumnos que tienen gusto por la escritura siempre son 8, casi siempre 11, algunas veces 12, nunca 0.

El propósito al plantear la siguiente pregunta (8) fue que los padres plasmaran si sus hijos presentaban dificultades de cualquier índole al escribir, obteniendo las siguientes respuestas:

**Tabla 18. “Dificultades en la escritura”**

<b>Pregunta 8</b>	<b>Padres</b>	<b>Respuesta</b>
<p><b>¿Su hijo (a) presenta dificultades para escribir?</b></p> <p><b>a) Siempre</b></p> <p><b>b) Casi siempre</b></p> <p><b>c) Algunas veces</b></p> <p><b>d) Nunca</b></p>	1	D
	2	C
	3	B
	4	B
	5	B
	6	B
	7	C
	8	B
	9	C
	10	C
	11	B
	12	B
	13	C
	14	B
	15	C
	16	C
	17	C
	18	C
	19	C
	20	A
	21	C
	22	C
	23	A
	24	B
	25	C
	26	B
	27	C
	28	C
	29	C
	30	B
	31	C

Alumnos que presentan dificultades en la escritura, según la respuesta de los padres de familia y/o tutores: siempre 2, casi siempre 11, algunas veces 17, nunca 1.

Objetivo de la pregunta 9: determinar y clasificar las letras con las que presentan mayor dificultad los alumnos, de acuerdo a lo observado por los padres.

**Tabla 19. “Letras con las que se presenta mayor dificultad al escribirlas”**

<b>Pregunta 9</b>	<b>Padres</b>	<b>Respuesta</b>
<b>¿Con qué letras presenta dificultad su hijo(a)? Puede marcar más de una opción b, d, p, q, z, g, j, s</b>	1	b, p, q
	2	b, d, p, q
	3	b, q, z, s
	4	b, p, z, j
	5	b, p, z
	6	b, d, p, z
	7	b, p, z
	8	b, d, p, q
	9	d, z
	10	b, d, z, s
	11	b, p, g, s
	12	b, q, g,
	13	b, d, q, g
	14	d, p, q, z, g
	15	b, q, z, j
	16	b, d, q, g
	17	d, q
	18	d, g
	19	d, p
	20	d, z, s
	21	b, q
	22	G
	23	b, d
	24	q, z, j
	25	g, s
	26	b, d, z, s
	27	b, d, z
	28	b, d
	29	b, d, p, z
	30	p, z, g
	31	q, s

Mencionan los padres, que las letras con las que presentan mayor dificultad los alumnos al escribir silabas, palabras u oraciones: b 20, p 11, q 11, d 15, z 15, s 7, j 1, g 9, esto difiere de lo que se obtuvo en los resultados al realizar la entrevista número 1 en los dicentes.

**Tabla 20. “Dificultades al escribir”**

<b>Pregunta 10</b>	<b>Padres</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Dificultades que observa en su hijo (a) al escribir. Puede marcar más de una opción</b> <b>a) No escribe las letras completas</b> <b>b) Cambia de lugar las letras o palabras</b> <b>c) Escribe las palabras o las letras de cabeza</b> <b>d) Escribe letras de mas</b> <b>e) No separa las palabras</b> <b>f) No he observado dificultades en mi hijo(a)</b> <b>g) No presenta dificultades mi hijo en la escritura.</b>	1	a, b, d, e
	2	C
	3	a, e
	4	a, b, d, e
	5	a, e
	6	a, c, d, e
	7	b, d, e
	8	E
	9	a, d, e
	10	E
	11	a, b, c
	12	a, e
	13	a, c, e
	14	a, e
	15	b, e
	16	b, d, e
	17	a, d
	18	A
	19	a, b, e
	20	a, b, c, d, e
	21	F
	22	E
	23	G
	24	B
	25	a, e
	26	b, e
	27	E
	28	E
	29	b, e
	30	d, e
	31	f, g

Dentro de esta categoría, 15 padres de familia y/o tutores expresaron que sus hijos no escriben letras completas, cambia de lugar las letras o palabras 11, invierte y rota las palabras o las letras 5, escribe letras de más (adición) 9, no separa las palabras 23, no he observado dificultades en mi hijo(a) 2, no presenta dificultades mi hijo en la escritura 1.

Con la pregunta 11 se pretendió recabar información sobre la motivación que dan los padres y/o tutores a los alumnos para acrecentar el gusto por la escritura.

**Tabla 21 “Motivación para escribir”**

<b>Pregunta 11</b>	<b>Padres</b>	<b>Respuesta</b>
<p><b>¿Motiva a su hijo (a) a escribir?</b></p> <p>a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca</p>	1	A
	2	A
	3	B
	4	C
	5	C
	6	B
	7	B
	8	C
	9	C
	10	C
	11	A
	12	A
	13	B
	14	A
	15	C
	16	C
	17	C
	18	A
	19	A
	20	A
	21	C
	22	C
	23	A
	24	A
	25	A
	26	A
	27	A
	28	B
	29	A
	30	A
	31	A

Las respuestas fueron las siguientes: siempre 16 padres, casi siempre 5, algunas veces 10, nunca 0.

Un contexto donde se motiva a los alumnos a escribir forma cimientos para una escritura significativa.

Retomando el punto de vista de la GreatSchools (2019), en primer lugar, la enseñanza de escritura debe hacer que los estudiantes escriban sobre algo que les satisfaga en sí mismo. Cuando se enseña a redactar como parte de un ejercicio que sólo pone énfasis en la forma correcta de escribir o en pasar un examen, los estudiantes se mantienen desmotivados, sino que tienen menos posibilidades de aprender lo que se les enseña porque no está relacionado con nada que tenga un propósito significativo, y mucho menos con su contexto. Por el contrario, cuando los estudiantes escriben por motivos significativos, por placer, pueden elegir el tema y compartir y publicar su trabajo para sus compañeros, padres y otras personas, comprendiendo así el valor de la escritura.

Pregunta 12: determinar si es fundamental el apoyo de los padres para las tareas de escritura que les asigna el docente a los pupilos.

**Tabla 22. “Apoyo para las tareas de escritura”**

Pregunta 12	Padres	Respuesta
¿Cree que debería apoyar a su hijo con las tareas de la escritura que se le asignan?	1	A
	2	A
	3	A
	4	A
	5	C
	6	A
	7	B
	8	C
	9	C
	10	C
	11	A
	12	A
	13	A
	14	A
	15	A
	16	A
	17	A
	18	A

a) Siempre	19	A
b) Casi siempre	20	A
c) Algunas veces	21	A
d) Nunca	22	C
	23	A
	24	A
	25	C
	26	A
	27	A
	28	A
	29	B
	30	A
	31	A

Las respuestas fueron las siguientes: siempre 23, casi siempre 2, algunas veces 6, nunca 0.

En la penúltima pregunta se investigó sobre quien recaía la responsabilidad de enseñanza según los padres de familia, sus respuestas están expresadas en la tabla número 22.

**Tabla 23. “Responsabilidad de la enseñanza de la escritura”**

Pregunta 13	Padres	Respuesta
<b>Enseñar a escribir a su hijo, es responsabilidad de....</b> a) Maestro b) Padres	1	C
	2	C
	3	C
	4	A
	5	A
	6	A
	7	A
	8	B
	9	B
	10	C
	11	C
	12	C
	13	C
	14	B
	15	C
	16	C
	17	C
	18	C

<b>c) ambos</b>	19	C
	20	B
	21	C
	22	C
	23	C
	24	B
	25	C
	26	B
	27	C
	28	B
	29	C
	30	C
	31	B

4 padres creen que la responsabilidad recae en el maestro, 8 en ellos mismos y 19 en ambos. Conuerdo con Velázquez (2017), escribir es responsabilidad de todos.

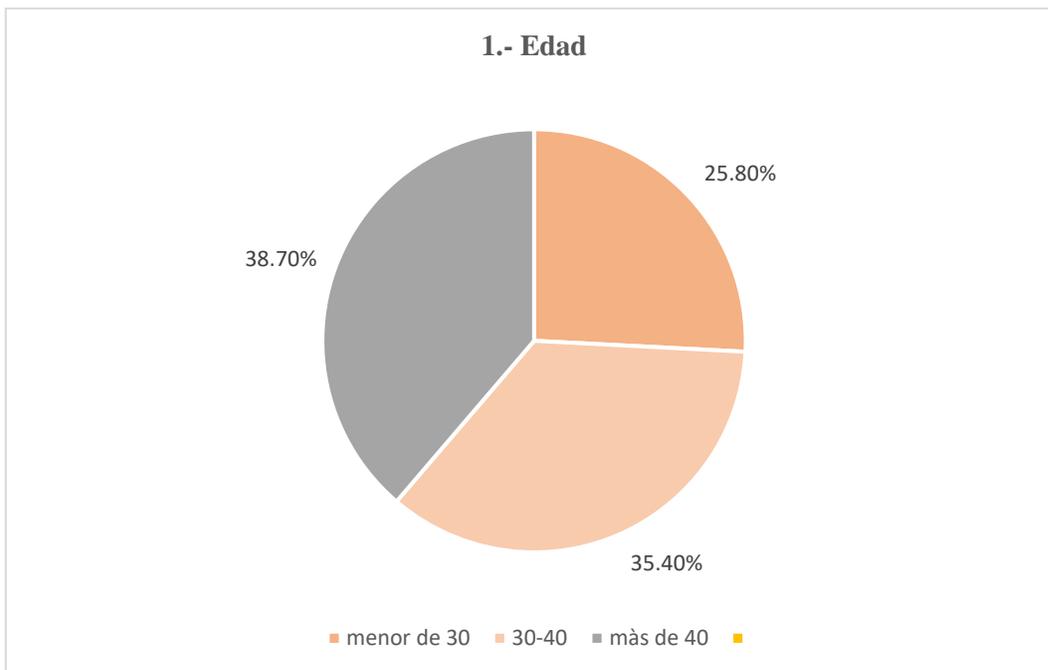
El objetivo de la última pregunta fue conocer si los padres creían que la escritura traía más y mejores oportunidades a sus hijos, el 100 % de ellos dio una respuesta afirmativa.

**Tabla 24. “Importancia de la escritura”**

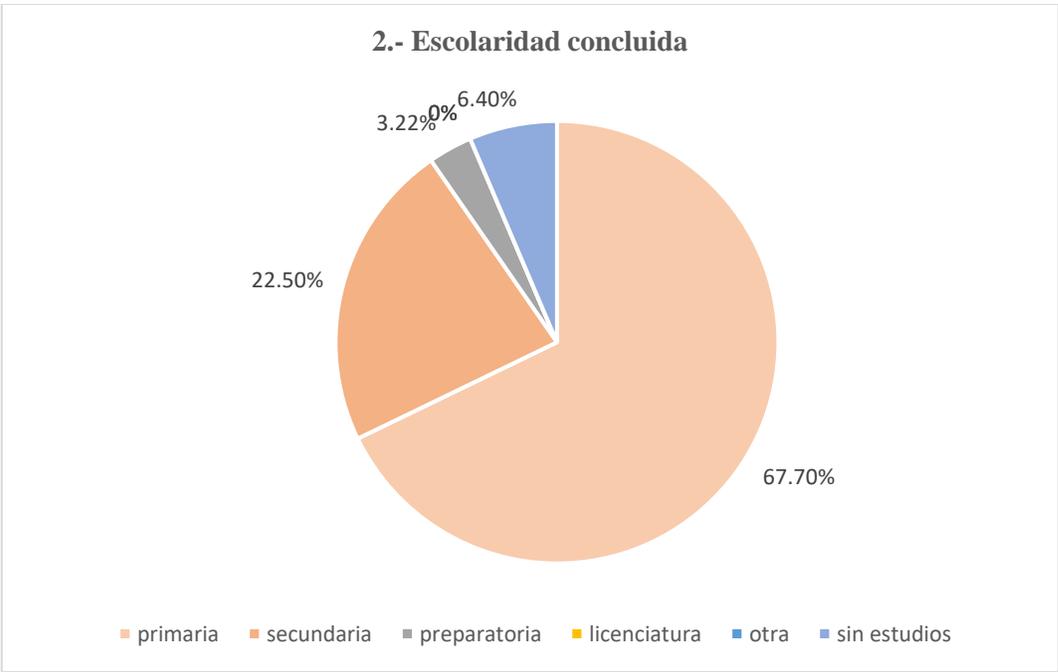
<b>Pregunta 14</b>	<b>Padres</b>	<b>Respuesta</b>
<b>¿Cree que si su hijo(a) aprende a escribir correctamente le brindará más y mejores oportunidades en su futuro?</b>	1	A
	2	A
	3	A
	4	A
	5	A
	6	A
	7	A
	8	A
	9	A
	10	A
	11	A
	12	A
	13	A
	14	A
	15	A
	16	A
	17	A
	18	A

a) Si b) No	19	A
	20	A
	21	A
	22	A
	23	A
	24	A
	25	A
	26	A
	27	A
	28	A
	29	A
	30	A
	31	A

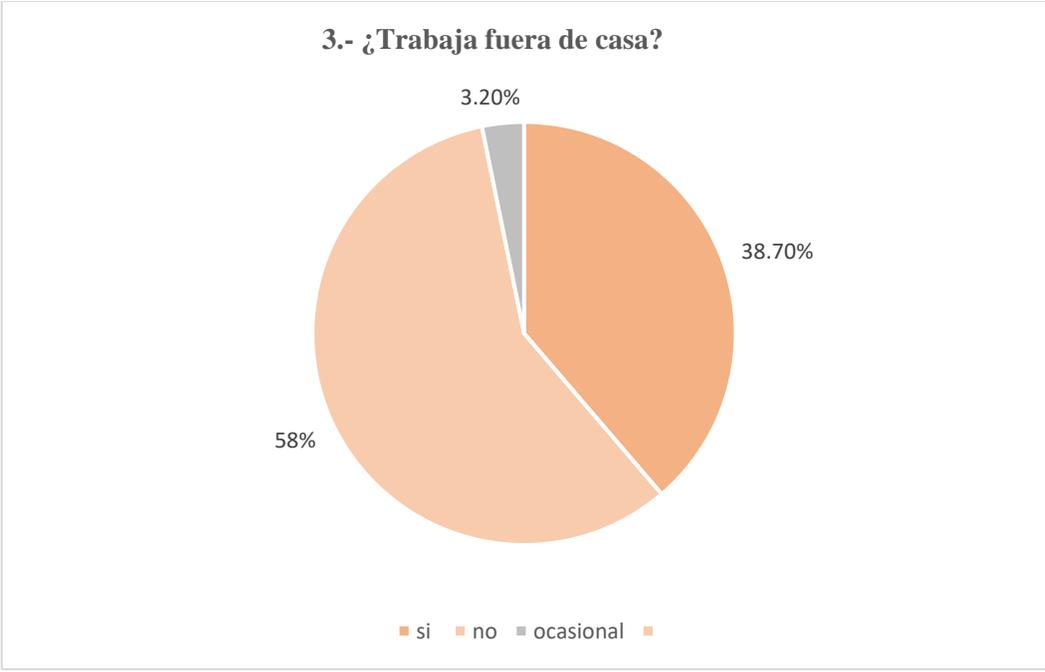
#### 4.1.2.3 Descripción gráfica del resultado del cuestionario



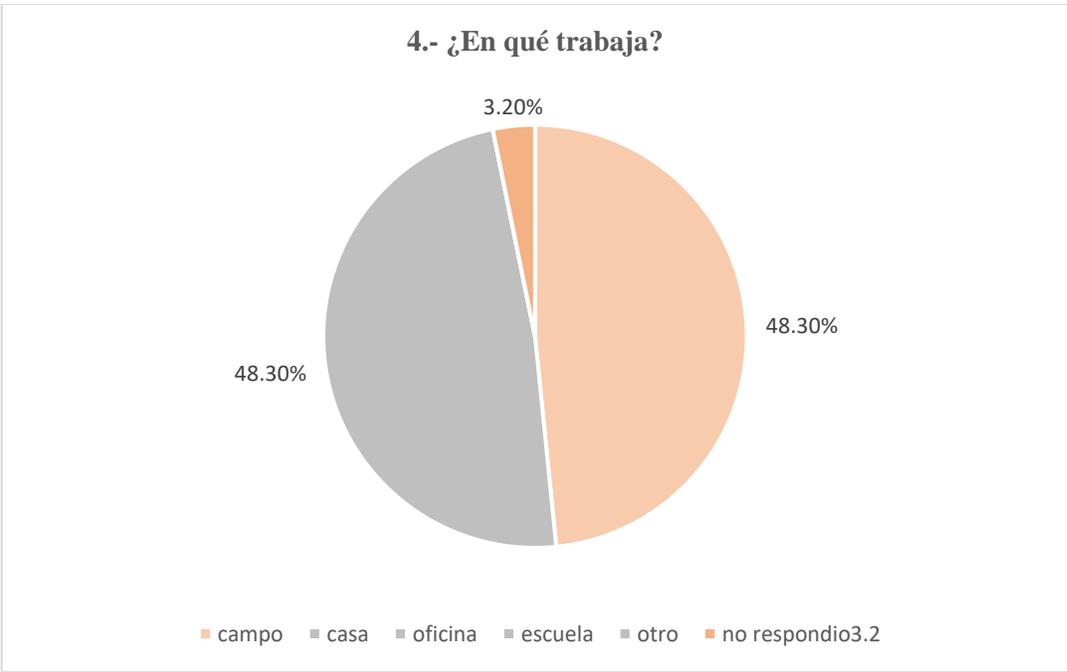
Gràfica 12. "Edad de los padres"



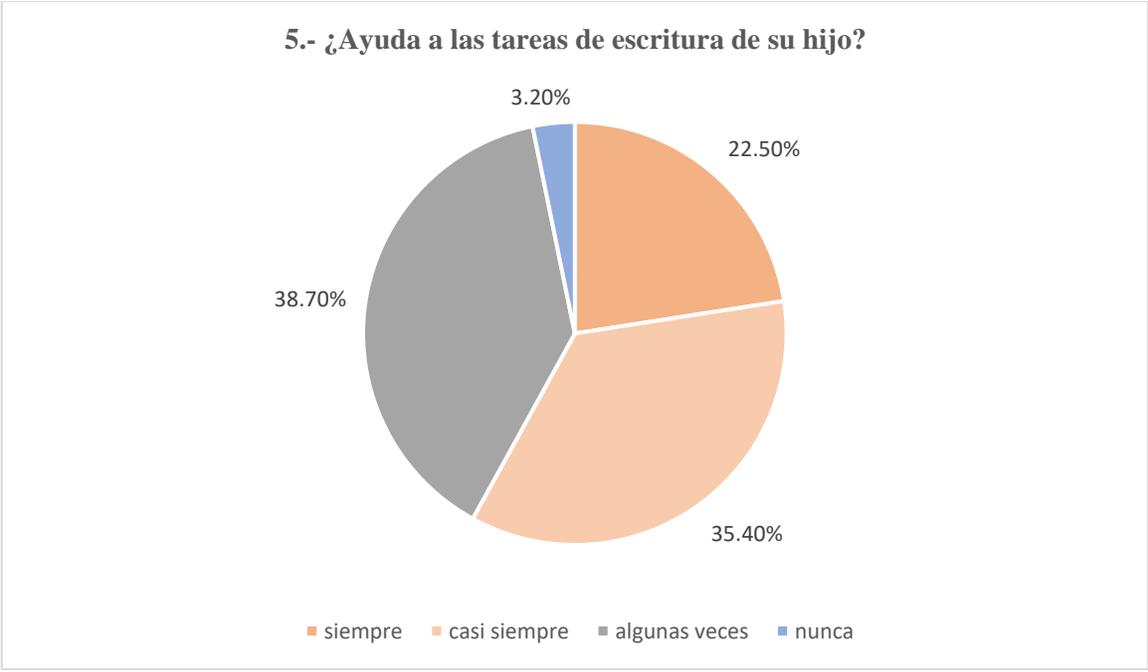
Gráfica 13. “Escolaridad de los padres y/o tutores”



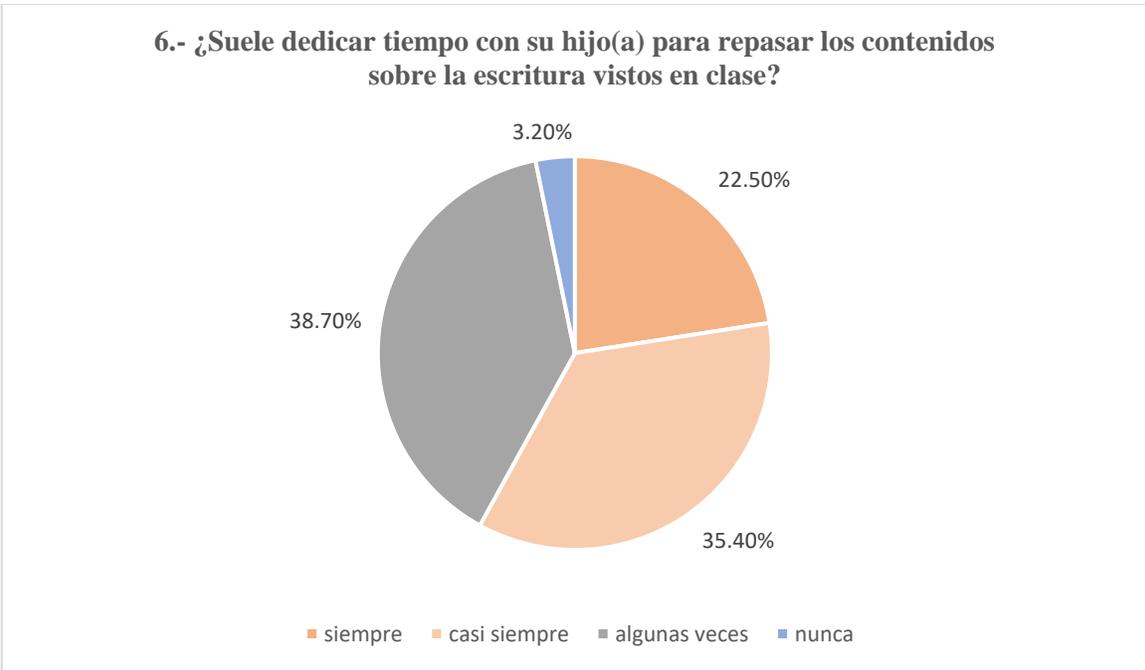
Gráfica 14. “Trabajo dentro o fuera del hogar”



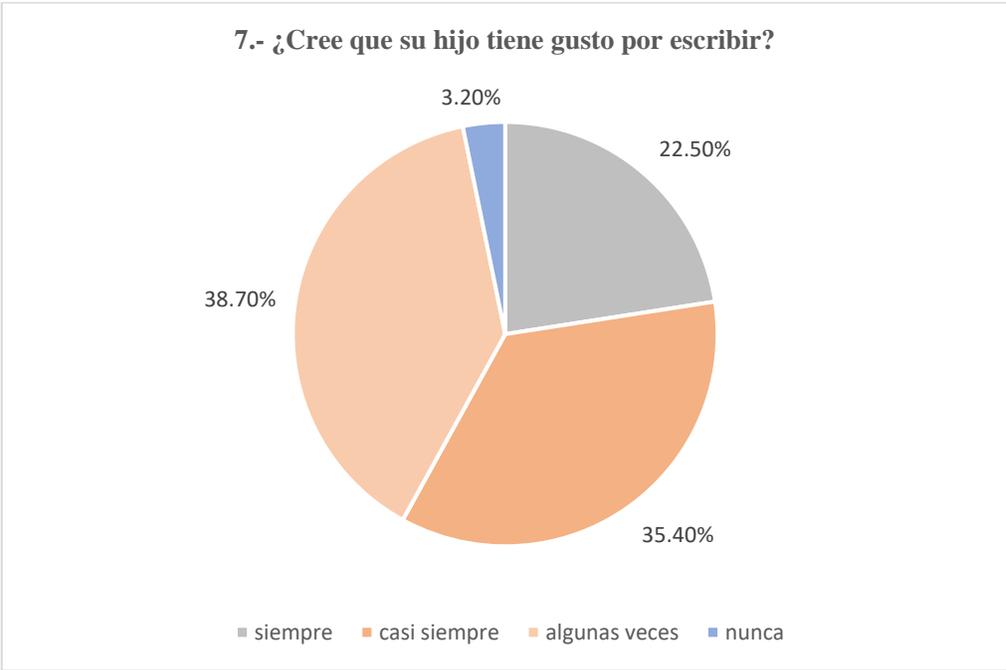
Gráfica 15. "Ocupación"



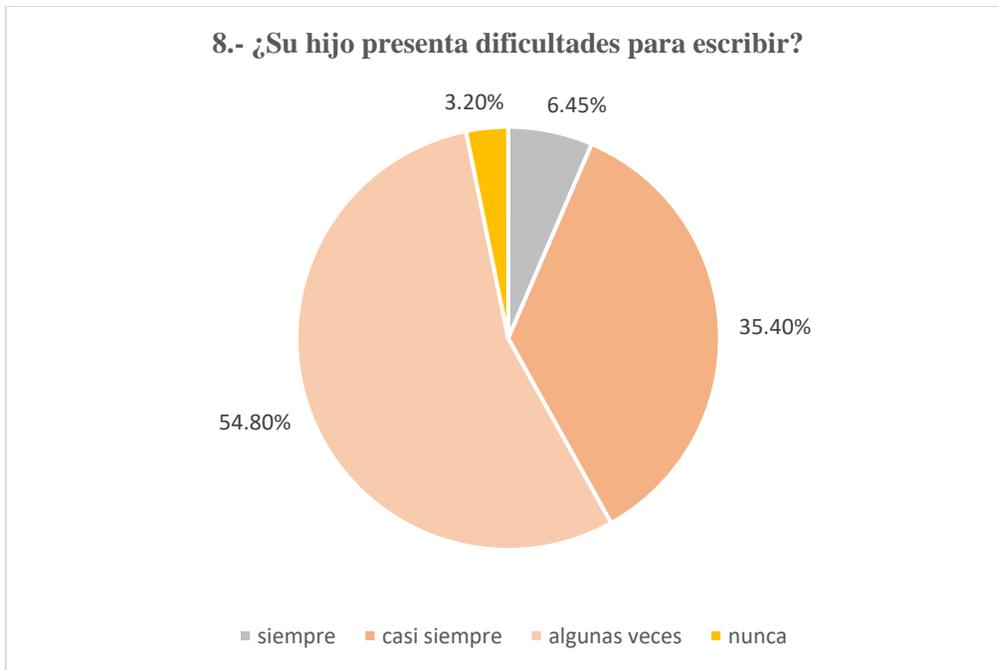
Gráfica 16. "apoyo familiar en escritura"



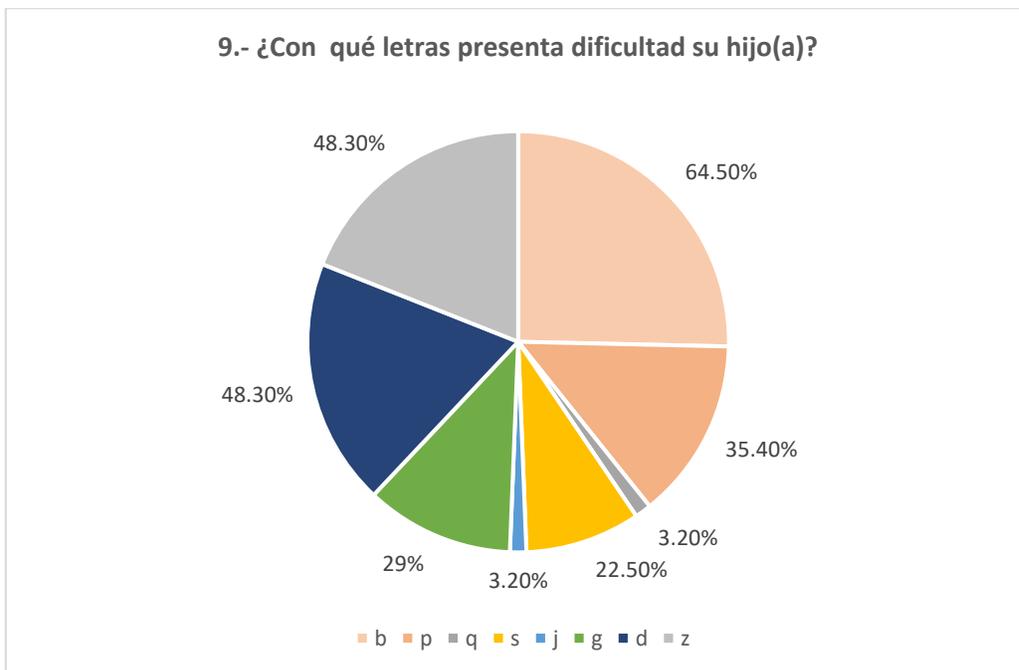
Gráfica 17. “Tiempo dedicado a los hijos”



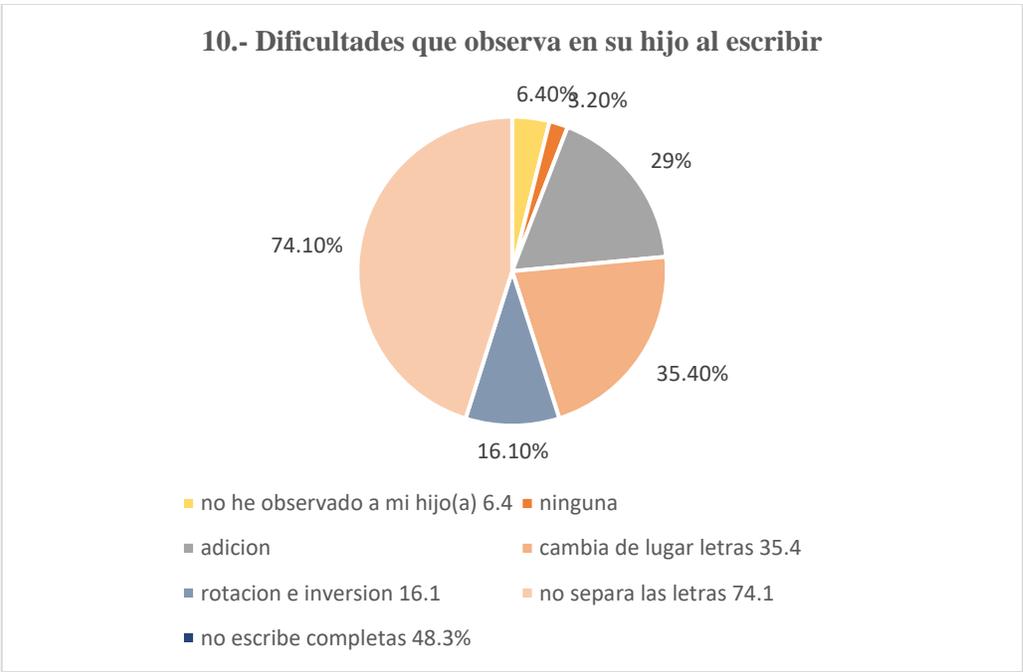
Gráfica 18. “Gusto por la escritura”



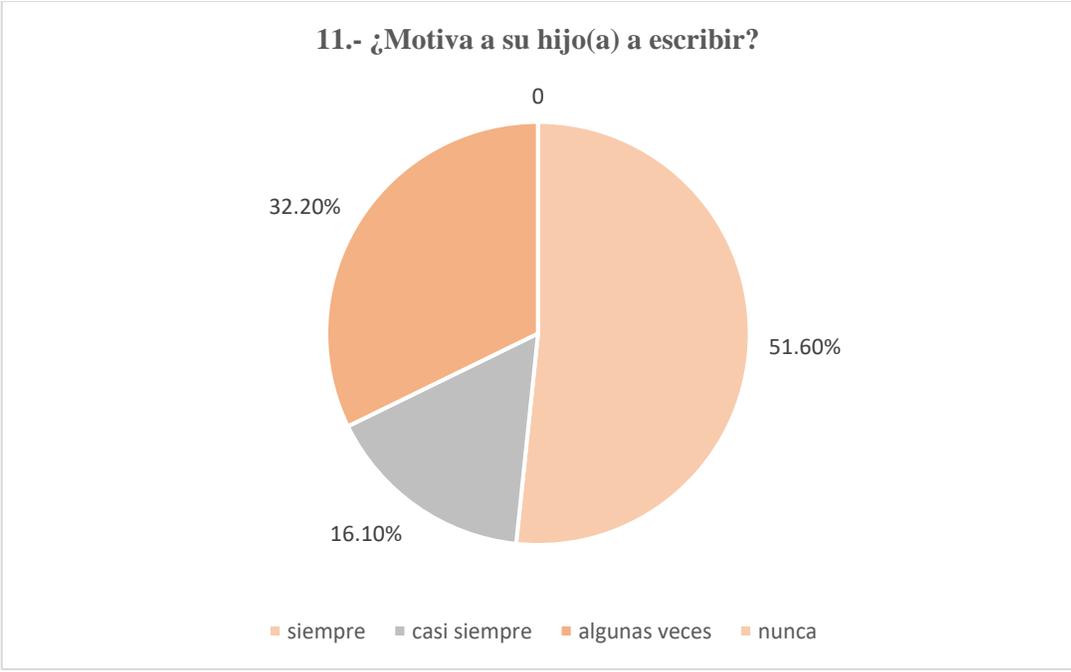
Gráfica 19. “Dificultades en la escritura”



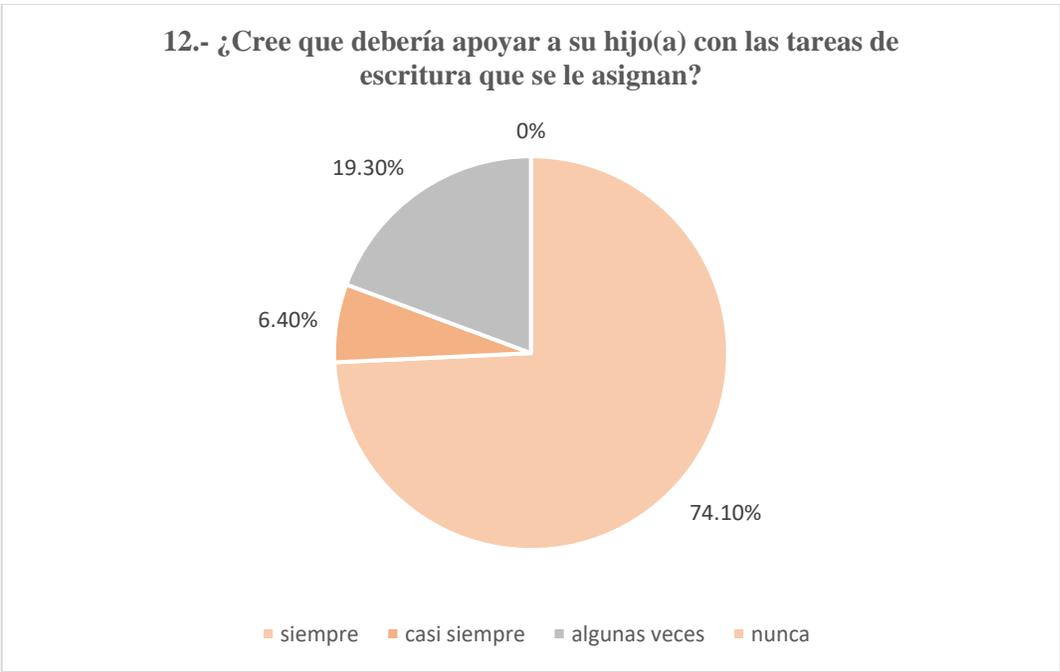
Gráfica 20. “Letras con las que se presenta mayor dificultad al escribirlas”



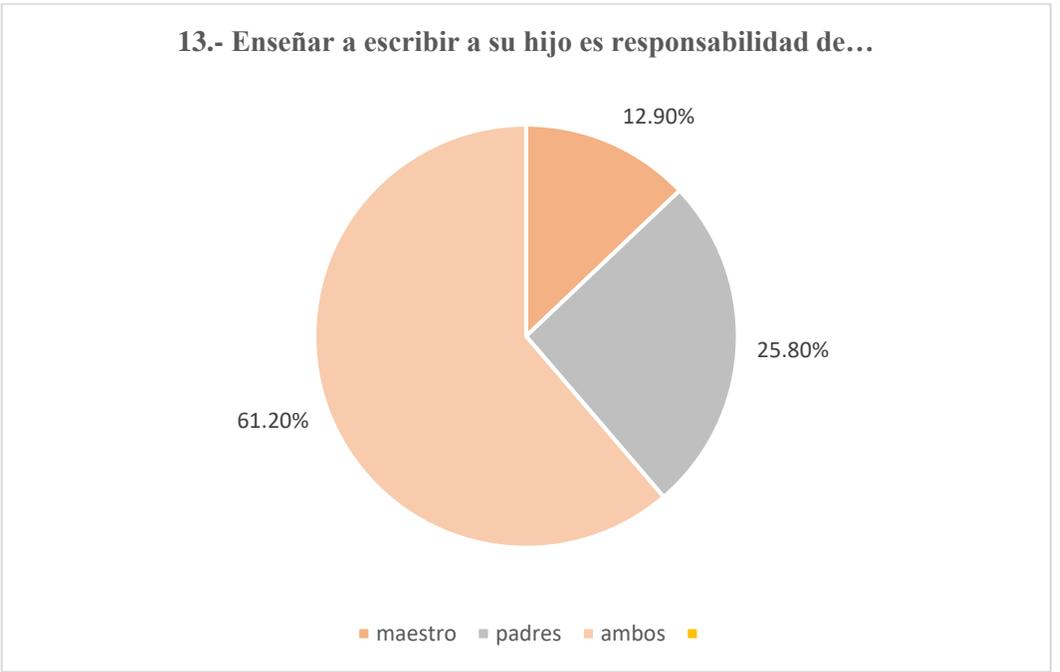
Gráfica 21. “Dificultades al escribir”



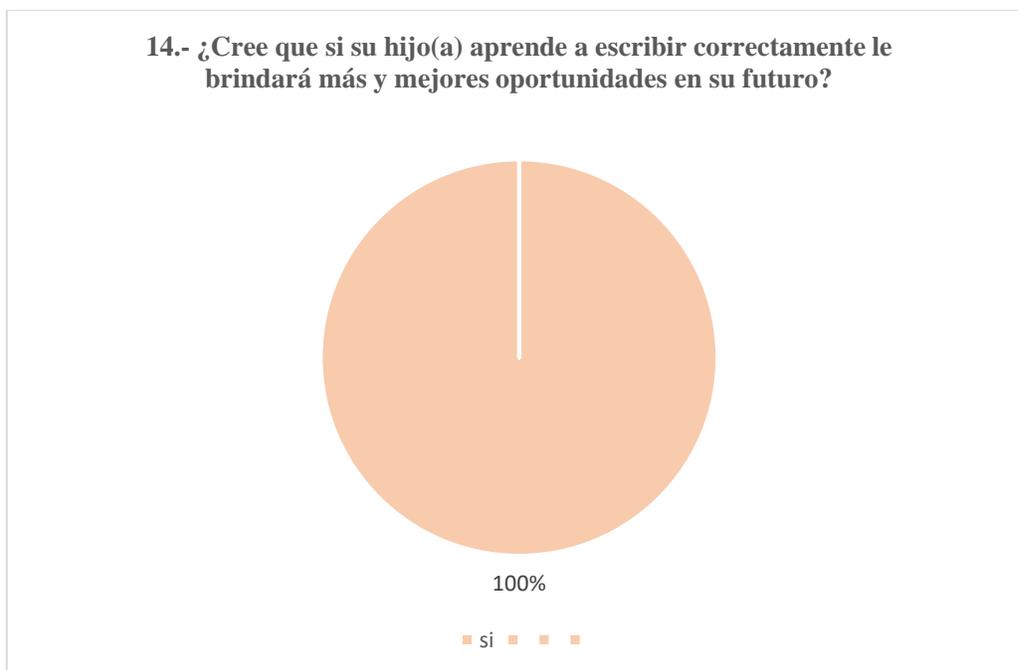
Gráfica 22. “Motivación para escribir”



Gráfica 23. “Apoyo para las tareas de escritura”



Gráfica 24. “Responsabilidad de la enseñanza de la escritura”



Gráfica 25. “Importancia de la escritura”

### 4.1.3 Docentes

Los profesores tomados como muestra para esta investigación están conformado solo por el docente frente a grupo de entre 30 y 40 años de edad. La experiencia de la titular es de 15 años desarrollándose en el ámbito educativo, por esta misma razón los cuestionarios que se le aplicaron se manejaron con términos educativos, profesionales y pedagógicos, recabando de esta manera la información de una manera más precisa y confiable. Se consideró a la docente como la indicada para brindar la información requerida sobre el tema de investigación ya que está inmersa a diario con este en el contexto áulico.

#### 4.1.3.1 Descripción de los resultados del cuestionario

El cuestionario es un instrumento utilizado principalmente para recabar información sobre un tema de interés. Dentro de él existen dos tipos de preguntas, denominadas abiertas y cerradas. Las preguntas de este cuestionario fueron elaboradas teniendo claridad del problema presentado (Álvarez, 2013). En este caso se realizó un cuestionario de preguntas abiertas para que la docente se expresara de manera amplia y libre y así recabar la mayor cantidad de información sobre el tema.

Se utilizaron las respuestas obtenidas mediante el cuestionario, aplicado a la docente, para generar una interpretación más confiable y acorde a los datos obtenidos, complementando con estos resultados la investigación realizada.

#### **4.1.3.2 Análisis e interpretación de los resultados del cuestionario**

En la pregunta 1 la docente frente a grupo toma en cuenta varios aspectos al realizar su planeación, en específico al desarrollar lo de lengua escrita, entre ellos los aprendizajes esperados para cada grado. Para su organización y su inclusión en los programas de estudio, los aprendizajes clave se formulan en términos del dominio de un conocimiento, habilidad, actitud o un valor. Cuando se expresan de esta forma los aprendizajes clave se concretan en Aprendizajes esperados.

También se toman en cuenta los intereses, necesidades, ritmos y nivel de avance en sus procesos de lectoescritura, sus conocimientos previos, los materiales disponibles y la organización del tiempo.

A decir de Guevara (2018) reconocer que, al llegar a la escuela primaria, los alumnos presentan marcadas diferencias individuales en cuanto a su grado de interés y de conocimiento sobre la lectura y la escritura. El desarrollo de la alfabetización puede verse afectado por variables como diferencias lingüísticas, carencia de conocimientos previos y otros factores individuales, familiares y escolares que se relacionan con las dificultades de los niños para desarrollar la alfabetización.

La pregunta 2 y 3 están relacionadas con lo postulado por las autoras Ferreiro y Teberosky acerca de las etapas de la escritura y la conciencia fonológica. Al respecto, Ferreiro aclara que el proceso de adquisición de la lengua escrita debe concebirse como "un modo particular de representación del lenguaje" (Ferreiro, 2004: 179).

Las etapas en las que se encuentran los alumnos son las siguientes: los alumnos de primer grado se encuentran: 9 en escritura alfabética, 3 en la silábica, 1 en la etapa presilábica, 1 en escritura concreta.

Los alumnos de segundo se encuentran: 5 en escritura alfabética, 8 silábica, 3 presilábica y en la escritura concreta 1.

La docente titular ayuda a los niños a detectar el sonido que emite cada letra, combinando cada una de las letras del abecedario con las vocales, para formar las silabas y así poder armar palabras y enunciados cortos, además usó frecuentemente el uso de canciones, rimas, poemas o trabalenguas que les permitan adquirir una mayor conciencia fonológica. Como se ha comentado, la conciencia fonológica es la base para el logro de un proceso de lectoescritura significativa.

Las preguntas 4 y 5 están relacionadas con el proceso de la escritura y como la docente lo enseña, además de la manera en que percibe el logro de este en los alumnos, ella combina el método fonético y silábico; los alumnos construyen palabras y oraciones una vez aprendidos estos métodos, la docente identifica el aprendizaje de esto a través del dictado, ella observa que no escriben las palabras completas, sustituyen letras, las omiten o las escriben de manera inversa, también cuando al pedirles que escriban las palabras por cada silaba solo escriben la consonante o la vocal.

La sexta pregunta gira en torno a las letras con las que presentan mayor dificultad los pupilos, al construir palabras, oraciones, etc. según lo registrado, la titular observa mayor dificultad con las silabas con letras que tienen varios sonidos, es el caso de las letras “g, r, c”, también en las letras que presentan el mismo sonido, es el caso de las letras “b, V, ll, y, q, K”.

Las preguntas 7, 8 y 9 complementan lo que se hace para que los dicentes puedan resolver la problemática antes comentada. Se llegan a utilizar diversas estrategias didácticas para favorecerán las competencias lingüísticas de los alumnos como: Método fonético y silábico, tarjetas silábicas, abecedario, memoramas de silabas, cuadernillos de lecturas de silabas, dados silábicos, rompecabezas, ejercicios impresos, libros de biblioteca escolar, imágenes y dibujos, videos y audios, material concreto y manipulable. Finalmente, la docente evalúa este proceso con el dictado diario de palabras, la invención de enunciados cortos y la escritura libre de textos.

El proceso de evaluación permite tomar decisiones para reajustar la enseñanza y el aprendizaje.

**Tabla 25. “Enseñanza de la escritura”**

Docente	Pregunta	Respuesta
	1.- ¿Cuáles aspectos toma en cuenta al realizar su planeación en lo referente a “Lengua materna”?	Tomo en cuenta los aprendizajes esperados de cada grado, los intereses, necesidades, ritmos y nivel de avance en sus procesos de lectoescritura, sus conocimientos previos, los materiales disponibles y la organización del tiempo.
	2.- Uno de los referentes teóricos, respecto a la escritura de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky es dar a conocer las etapas de la escritura (concreta, presilábica, silábica y alfabética). ¿Desde su experiencia docente cree usted que sus alumnos alcancen estas etapas?	Los alumnos de tercero se encuentran: 9 en escritura alfabética 3 silábica 1 presilábica 1 escritura concreta Los alumnos de segundo se encuentran: 5 en escritura alfabética 8 silábica 3 presilábica 1 escritura concreta
	3.- ¿De qué manera fortalece la conciencia fonológica en sus estudiantes?	Enseñándoles a los niños a detectar el sonido que emite cada letra, combinando cada una de las letras del abecedario con las vocales, para formar las sílabas y así poder armar palabras y enunciados cortos, además utilizo frecuentemente el uso de canciones, rimas, poemas o trabalenguas que les permitan adquirir una mayor conciencia fonológica.
	4.- ¿Cómo realiza el proceso de la escritura?	Utilizo el método fonético para enseñarles a los niños los sonidos sencillos de cada letra y luego combinarlos con las vocales y utilizar el método silábico para formar

		los sonidos de las sílabas simples. Una vez obtenidas las sílabas les enseñé a los niños a construir palabras y después oraciones, posteriormente formamos las sílabas trabadas, los diptongos y las sílabas inversas.
	5.- ¿Cómo identifica que sus alumnos no han adquirido el proceso de la escritura?	Cuando al realizarles el dictado no escriben las palabras completas, sustituyen letras, las omiten o las escriben de manera inversa, también cuando al pedirles que escriban las palabras por cada sílaba solo escriben la consonante o la vocal.
	6.- ¿Cuáles son las letras con las que presentan mayor dificultad los pupilos?	Desde mi experiencia docente he identificado que los alumnos presentan mayores dificultades en aprender a diferenciar las sílabas con las letras que tienen varios sonidos, es el caso de las letras “g, r, c”, también en las letras que presentan el mismo sonido, es el caso de las letras “b, V, ll, y, q, K”
	7.- ¿Cree usted que utilizar estrategias didácticas para el aprendizaje y fortalecimiento de la escritura ayuda a alcanzar las competencias propuestas para los alumnos de educación primaria?	Si porque en la medida en que se diversifiquen estas estrategias didácticas favorecerán las competencias lingüísticas de los alumnos.
	8.- ¿Utiliza estrategias, materiales, métodos o actividades para ayudarlos a mejorar en dichas dificultades?	Si
	9.- En caso afirmativo, ¿Cuáles?	Método fonético y silábico Tarjetas silábicas

		Abecedario Memoramas de sílabas Cuadernillos de lecturas de sílabas Datos silábicos Rompecabezas Ejercicios impresos Libros de biblioteca escolar Imágenes y dibujos Videos y audios Material concreto y manipulable
	10.- ¿Cómo evalúa el proceso de la escritura en sus alumnos?	A través del dictado diario de palabras, la invención de enunciados cortos y la escritura libre de textos.

El segundo cuestionario que se le pidió a la docente que respondiera fue para obtener información sobre la estrategia implementada, las respuestas se muestran a continuación en la siguiente tabla.

**Tabla 26. “Estrategia ABC inclusivo”**

Docente	Pregunta	Respuesta
	1.- ¿Le agradó trabajar con la estrategia “ABC inclusivo”?	Sí, porque con la implementación de esta estrategia los alumnos fortalecieron sus conocimientos sobre el alfabeto y todos los alumnos se incluyeron en las actividades realizadas.
	2.- ¿Cree que los alumnos se beneficiaron con su implementación?	Si
	3.- ¿De qué forma?	Los alumnos se beneficiaron con esta estrategia, ya que practicaron el reconocimiento de las letras y la escritura de palabras que iniciaran con la letra que se les indicaba.

	4.- ¿La estrategia cumple con los objetivos que usted se propone y que marca el plan de estudios en lo relacionado con la escritura? ¿Por qué	La estrategia si cumplió con los objetivos porque se rescataron los aprendizajes esperados del plan y programas relacionando los contenidos con las actividades de la estrategia “ABC inclusivo”
	5.- ¿Qué elementos agregaría a la estrategia para para mejorarla?	Agregaría imágenes que inicien con cada una de las letras del abecedario. También que el material se adapte para trabajar otros contenidos de distintas asignaturas.
	6.- ¿Qué elementos de la estrategia omitiría? ¿Por qué?	Ninguno
	7.- ¿Recomendaría la estrategia a otros compañeros docentes?	Si recomendaría la estrategia a otros compañeros, principalmente a los de preescolar, primer y segundo grado para practicar el reconocimiento de las letras y el dictado de palabras.

La primera pregunta tuvo como objetivo saber de manera concreta si fue del agrado de la docente trabajar con la estrategia, la respuesta fue afirmativa.

La pregunta 2 y 3 se planteó con el propósito de conocer la forma en la que los alumnos se beneficiaron al trabajar con el “ABC inclusivo”, la maestra expreso: que practicaron el reconocimiento de las letras y la escritura de palabras que iniciaban con la letra que se les indicaba.

Dentro de la cuestión 4, la titular respondió que el “ABC inclusivo” cumple con los objetivos que ella se propuso y con los que marca el plan de estudios en lo relacionado con la escritura ya que rescata los aprendizajes esperados del plan y programas relacionando los contenidos con las actividades de la estrategia.

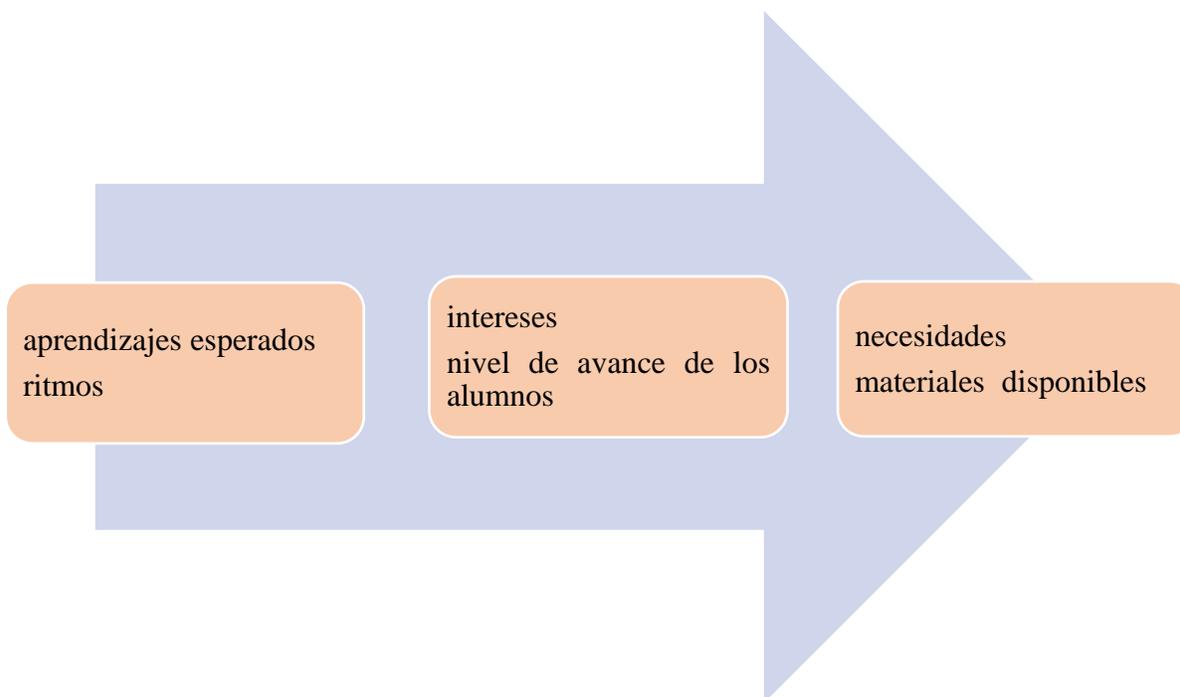
En la pregunta 5 y 6, las cuales están relacionadas con los elementos que se agregarían y omitirían a la estrategia, la docente comento lo siguiente: “los elementos que agregaría para mejorarla son colocar imágenes que inicien con cada una de las letras del abecedario. También que el material se adapte para trabajar otros contenidos de distintas asignaturas. No omitiría ningún elemento en la estrategia.

Finalmente, en la última pregunta la maestra afirmó que recomendaría la estrategia a otros compañeros, principalmente a los de preescolar, primer y segundo grado para practicar el reconocimiento de las letras y el dictado de palabras.

#### 4.1.3.3 Descripción gráfica de los resultados del cuestionario

##### Gráfico 26

Elementos que toma en cuenta la docente al realizar su planeacion.



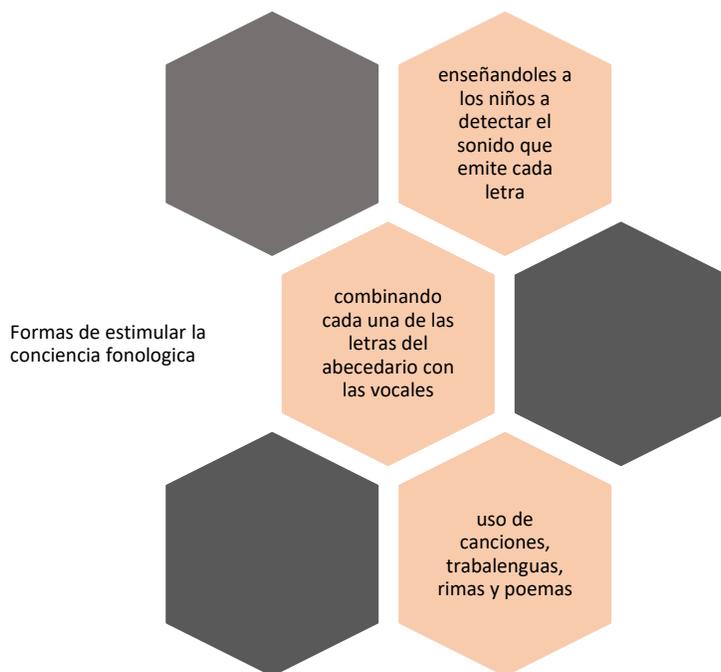
## Gráfico 27

### Pregunta 2. Cuadro comparativo

Alumnos de primer grado Etapa de la escritura según Teberosky	Alumnos de segundo grado Etapa de la escritura según Teberosky
9 en escritura alfabética = 29%	5 en escritura alfabética = 16.1%
3 silábica = 9.6%	8 silábica = 25.8%
1 presilábica = 3.2 %	3 presilábica = 9.6%
1 escritura concreta = 3.2 %	1 escritura concreta = 3.2%

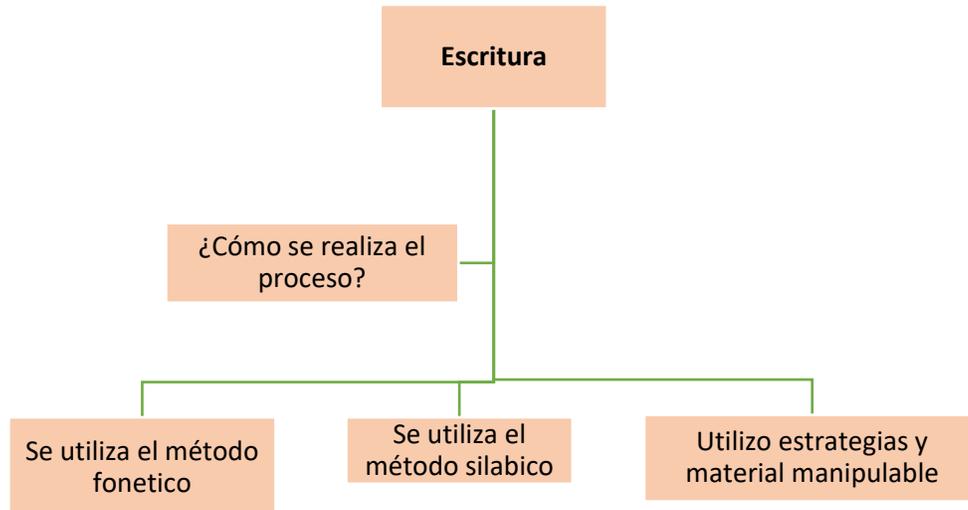
## Gráfica 28

### Pregunta 3



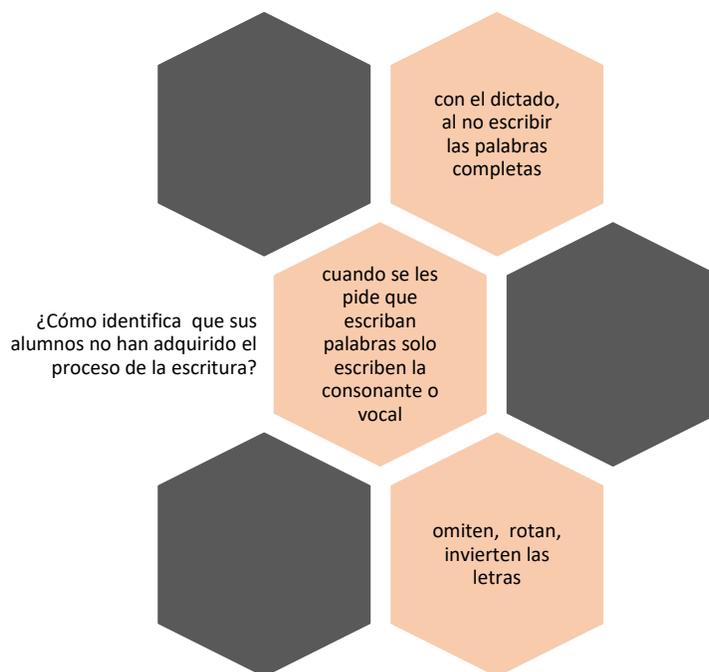
## Gráfica 27

### Pregunta 4



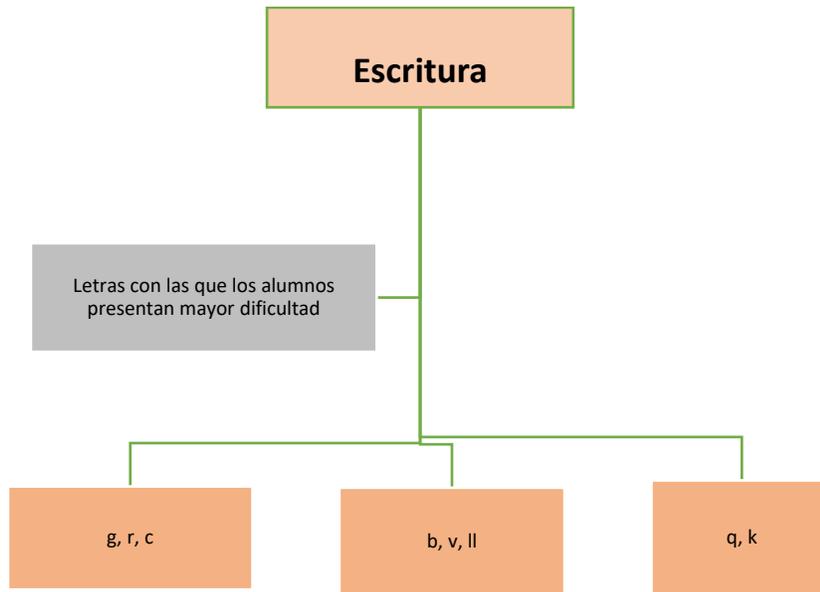
## Gráfica 29

### Pregunta 5



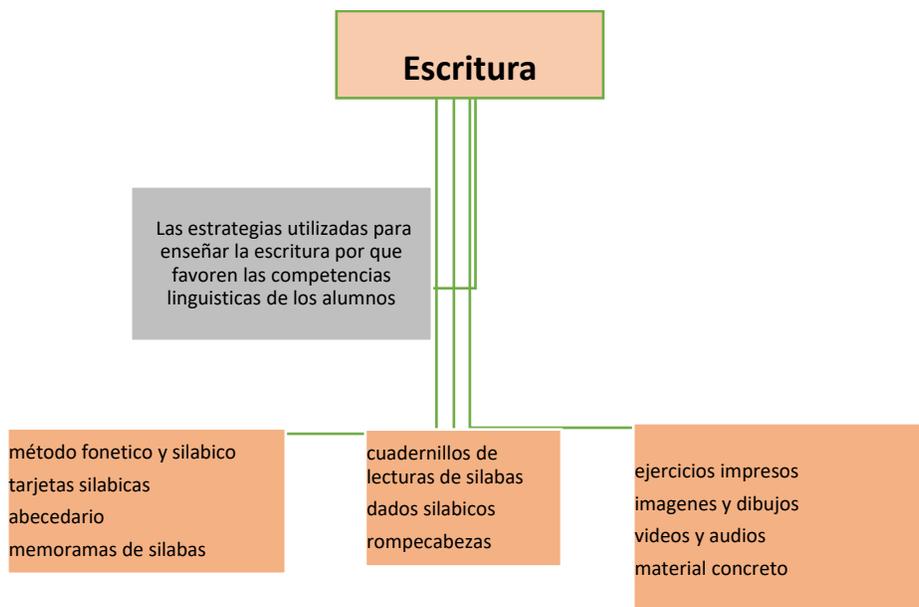
### Gráfica 30

#### Pregunta 6



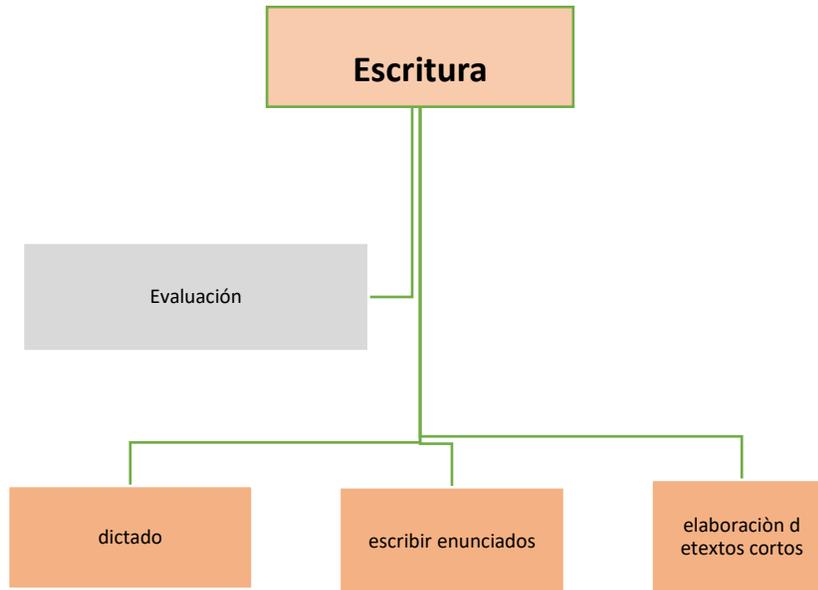
### Gráfica 31

#### Pregunta 6, 7, 8 y 9



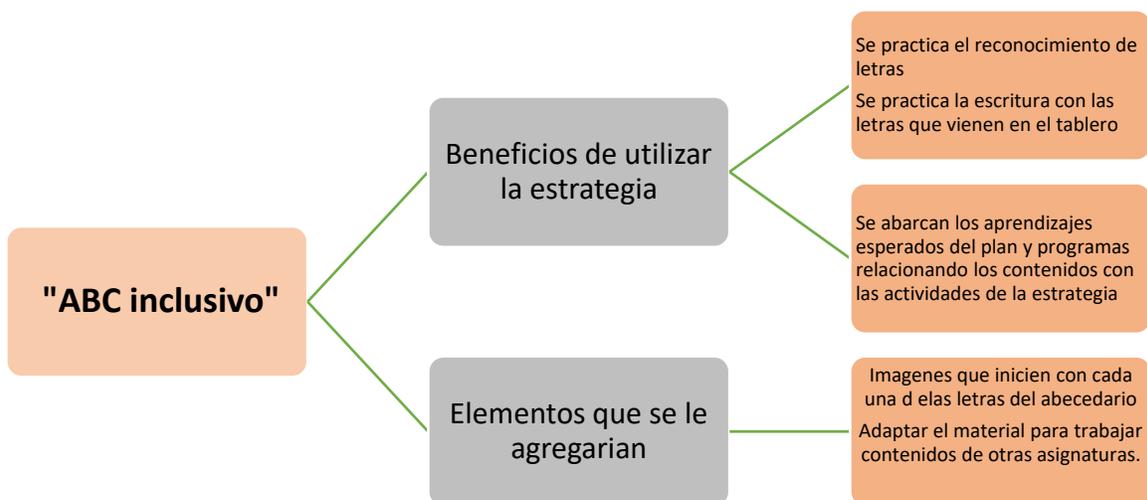
## Gráfica 32

### Pregunta 10



## Entrevista 2

### Gráfico 33



#### **4.1.4 Discusión y triangulación de las categorías**

La triangulación se define como el uso de dos o más métodos de recolección de datos para estudiar un fenómeno particular. Bailey-Beckett y Turner (2001) se refieren al trabajo de Jakob (2001) quien indica que "...combinando múltiples observadores, teorías, métodos y materiales empíricos, los investigadores pueden esperar superar la debilidad o los prejuicios intrínsecos y los problemas que provienen de estudios de método único, observador y teoría únicos. A menudo, los propósitos de la triangulación en contextos específicos son obtener la confirmación de los resultados a través de la convergencia de diferentes perspectivas. Se considera que el punto en el que convergen las perspectivas representa la realidad".

La triangulación se ve como un procedimiento de verificación mediante el cual los investigadores buscan la convergencia entre múltiples y diferentes fuentes de información para formar temas o categorías en un estudio. Es un sistema de clasificación a través de los datos para encontrar temas o categorías comunes.

En este apartado se expone la triangulación de los datos cualitativos obtenidos a partir de los instrumentos utilizados, además de las referencias bibliográficas que se ocuparon para la elaboración de este documento.

Los datos que se triangulan en esta investigación provienen de las entrevistas realizadas a los alumnos del grupo multigrado, y de los cuestionarios realizados a la docente titular y a los padres de familia o tutores de los alumnos, y finalmente de la observación realizada a los pupilos durante mis jornadas de prácticas.

En primer lugar, se triangulan las dificultades que presentan los alumnos con la escritura, en específico con las siguientes letras b, d, q, p, k, y, r, a, e, c, s, x, w, v, j, t, f, g, estos datos fueron concordantes con mi observación, la entrevista a los pupilos, el cuestionario que se le realizó a la docente y con algunos cuestionarios proporcionados por los padres de familia. También se hizo el cruce de la información con el marco teórico, en él, Escobar y Castro (2019) afirman que los principales problemas de escritura se deben a la repetición de letras, palabras e inversión de las mismas (d, b, p, q). En segundo lugar, se muestran dificultades al no otorgar la importancia que merecen las diferencias mínimas, como suele suceder entre n y m, al no saber identificar las características propias de cada letra con independencia del

tipo de escritura y en la memorización visual de las letras solas o combinadas (Del Campo, 2002), con estos resultados se elaboró la estrategia “ABC inclusivo”.

Para decidir las actividades que se desarrollarían con la estrategia implementada, se analizaron las diferentes etapas de la escritura propuestas por Ferreiro y Teberosky, y la llamada conciencia fonológica, la cual ayuda a que el niño logre segmentar los componentes del habla (palabras, rimas, sílabas, sonidos y fonemas) así como para realizar operaciones complejas con ellos. Esta capacidad permite que el alumno domine las reglas de correspondencia grafema-fonema y es fundamental para el aprendizaje de la lectura y escritura. Se pudo notar un aprendizaje significativo al trabajar la conciencia fonológica con la estrategia, cuando se les pedía a los alumnos que lanzaran la ficha y al caer en cierta letra se realizaba el sonido de esta, sobre esto, en el cuestionario que respondió la titular comenta que ella también trabaja este aspecto y le ha dado resultados positivos.

En tercer lugar, se triangulo la actitud de los docentes al implementar el “ABC inclusivo” Los 31 alumnos respondieron que la estrategia había sido de su agrado, ya que les gusto palpar las letras de lija, aventar la ficha porque les parecía divertido, incluso los colores de las letras les parecían atractivos para aprender a escribir, y aprendían a escribir las letras, una respuesta similar se obtuvo por parte de la docente quien comento que la estrategia fue de su agrado ya que se practican el reconocimiento de letras, se practica la escritura con las letras que vienen en el tablero; en lo referente a mi observación me percate que los alumnos se motivaban, trabajaban de manera colaborativa, y lograban fortalecer la escritura gracias a esta estrategia con componentes lúdicos.

Referente a los aspectos que le modificarían a la estrategia, en las entrevistas los alumnos estudiados comentaron que ningún aspecto cambiarían, estas respuestas se compararon con las presentadas por la maestra quien agregaría imágenes que inicien con cada una de las letras del abecedario y que el material se adapte para trabajar otros contenidos de distintas asignaturas, con mi observación realizada noté que solo 5 alumnos preguntaron por las letras en Lengua de Señas Mexicana y el Braille, por lo que agregaría una explicación un poco más precisa sobre esta sección antes de trabajar con el tapete para despertar la curiosidad de los estudiantes. Lo anterior se comparó con uno de mis referentes teóricos para cerrar la triangulación de esta categoría: Maira Solé y otros, (2007) comentan que: “Las estrategias

didácticas en este campo deben contribuir a que los estudiantes se puedan comunicar de manera efectiva. Las estrategias didácticas deben ser significativas para que cumplan con el propósito de enseñar la lectoescritura”.

# CAPÍTULO V

## CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y/O

### SUGERENCIAS

#### 5.1 Conclusiones

Como primer apartado dentro de la conclusión de esta investigación se menciona que se logró concretar con el cumplimiento de los objetivos planteados para el desarrollo de la misma, objetivos que se focalizaron desde la perspectiva de lograr un análisis de referentes teóricos, metodológicos y técnicos, además de la reflexión tras cada una de las actividades realizadas en la práctica llegando a las siguientes conclusiones:

- 1.- Con base a los resultados obtenidos del análisis de la investigación, se puede dar apertura a la reflexión de que esta estrategia, es quizá, un camino prometedor para que los alumnos aprendan y puedan aproximarse a la inclusión, fortalezcan y potencialicen el proceso de la escritura. La reflexión sobre la práctica también es una estrategia que nos permite analizar y comprender situaciones referentes al proceso de enseñanza, mediante ella el maestro detecta situaciones en las cuales puede contribuir e intervenir de manera oportuna para solucionarlas y mejorar su enseñanza. (Amaro, 2011)
- 2.- La aplicación de la estrategia pedagógica “ABC inclusivo” requiere compromiso ético-moral y profesional que permiten encaminar, guiar, orientar la práctica por senderos de progreso en los cuales los alumnos logren apropiarse de conocimientos significativos, valores y actitudes con los cuales puedan desenvolverse.
- 3.- Los resultados de la investigación constituyen una evidencia teórica y empírica sobre el papel protagónico de la adquisición de un aprendizaje significativo al usar esta estrategia, ya que el usarla se convierte en una herramienta necesaria dentro del aprendizaje de los alumnos, que les permite aprender de una manera diferente, fácil y divertida. Guiando el proceso desde la implementación de una planificación para pasar por una ejecución y lograr una evaluación de las habilidades que se desarrollan.

4.- La estrategia permite desarrollar las funciones mentales superiores y las funciones ejecutivas como la atención, concentración, percepción, memoria a largo plazo, toma de decisiones. Se propicia el orden, respeto, libertad, imaginación y se fomenta el trabajo colaborativo. Además de que se trabajan varios sentidos del cuerpo a la par, permitiendo se desarrollen las capacidades cognitivas y emocionales de los discentes.

5.- Las dificultades presentadas para la escritura dependen de varios factores: Falta de acompañamiento familiar, estrategias tradicionalistas, tiempo reducido para trabajar con los recursos pedagógicos que se tienen al alcance.

6.- El apoyo de los padres o tutores reduce de manera significativa las dificultades de la escritura, por tanto, la función primordial de la familia se sustenta en el acompañamiento como una acción que consolida y fortalece el proceso de formación de los hijos de la mano con la escuela (Florez, 2017)

7.- La actitud de los alumnos con respecto a la estrategia fue de una motivación positiva (desarrollo y fortalecimiento de sus capacidades sociales y emocionales), llegando a sugerir ideas para seguir trabajando con la misma.

8.-No se trabaja la inclusión en el aula, ningún alumno conoce que existen otras formas de comunicación para el aprendizaje de los discentes sordos y ciegos. La educación inclusiva se esfuerza en identificar y minimizar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el plan de estudios hasta la pedagogía y la enseñanza.

Finalmente se puede decir que la escuela sigue ocupando un lugar preponderante para el desarrollo de la escritura (Daviña, 1999), donde el docente juega un papel importante en dicho proceso. Esta investigación me permitió tener una visión más amplia sobre mi didáctica y practica pedagógica, además de la reconstrucción de mis esquemas propios de enseñanza con la finalidad de que los alumnos se entusiasmen con la escritura y que en un futuro les permita cimentar las bases para su adecuado desarrollo cognitivo.

Sin duda el proceso de escritura es un acto de libertad...

## **5.2 Recomendaciones y Sugerencias**

Con base a las conclusiones obtenidas en este proyecto se proponen las siguientes recomendaciones:

### **A la Institución:**

- 1.-Incluir a todos los miembros de la comunidad escolar en las diferentes estrategias implementadas en el contexto áulico.
- 2.-Se precisa considerar que los docentes, alumnos y padres de familia y/o tutores requieren de una actualización urgente y una revisión a los materiales educativos y recursos con que cuenta la institución para trabajar la educación inclusiva en el aula. La Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, proponen: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- 3.- Fomentar la escritura en los alumnos mediante talleres de escritura y fonética.

### **A los docentes**

- 1.- Añadir imágenes a la estrategia “ABC inclusivo” (relacionar imagen- letra)
- 2.- Apropiarse en su totalidad de las competencias que marca el plan de estudios 2018 de LIE.
- 3.- Asumir el reto de innovar e implementar diversas estrategias pedagógicas y materiales didácticos de acuerdo a las necesidades de escritura de los alumnos para enseñar y fortalecer dicho proceso.
- 4.- Trabajar lo colaborativo y no lo cooperativo.
- 5.- Dinamizar todas las estrategias implementadas en el aula.
- 6.- Motivar a los y las estudiantes a la escritura mediante concursos de cuentos y actividades recreativas.
- 7.- Dar seguimiento a esta investigación, específicamente a los resultados de la propuesta.

## **A los padres de familia y/o tutores**

- 1.- Más acompañamiento familiar
- 2.- Fomentar la lectura de cuentos cortos
- 3.- Mejorar la comunicación con los docentes y con sus hijos.

## **5.3 Futuras líneas de investigación**

- 1.- Conocimiento y habilidades lingüísticas en los alumnos.
- 2.- Evaluación del proceso de la escritura.
- 3.- El uso de las Tecnologías para el Empoderamiento y Participación en la enseñanza de la escritura.
- 4.- Escritura compartida, una herramienta para la construcción de textos escritos.
- 5.- Trabajo colaborativo y la escritura.

## Referencias

### Bibliográficas

- Álvarez, J. L. G. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arends, R., & Castle, S. (1991). *Learning to teach* (Vol. 2). New York: McGraw-Hill.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas, Editorial Episteme.
- Austral. (2013). *“Historia de la escritura”*. Louis Clan-Cavel.
- Bravo V., L (2004). *“La conciencia fonológica como una posible Zona de Desarrollo Próximo para el aprendizaje de la lectura inicial”*. *Estudios pedagógicos*, 28.p. 165-167
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Del Campo, M. E. (2002). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid. Sanz y Torres.
- Elliot, J. (2005). *“El cambio educativo desde la investigación- acción”*. Cuarta edición. Ediciones Morata, S. L. Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920 C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 – MADRID. pp 100-101
- El Trastorno Específico del Aprendizaje (DSM 5) American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*, 5ª Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1982). *“Los procesos constructivos de apropiación de la escritura”*. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.

- Ferreiro, E. (1986). *“Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso”*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Galindo, J. (1998) “Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación” Addison Wesley Lomas. México. ISBN: 968-444-262-9. p. 317
- Javeau, C. (1971): L’enquête par questionnaire pág. 1. En Sierra Bravo, R. (1988): Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios. Paraninfo, Madrid. 306
- Keefe, J. (1988). *“Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador”*. Reston, Virginia: NASSP.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes
- Lerner, D. *“Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario”*. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México 2001. p74
- Lewin, K. (1973). *“Action research and minority problems”*. En K. Lewin (201 – 216): *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. G. Lewin). London: Souvenir Press.
- Nemirovsky, M. (2000). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós.
- Papalia, D. (2009). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. Mc Graw Hill.
- Poe, M. D.; Burchinal, M. R. y Roberts, J. E. (2004). *“Early language and the development of children’s reading skills”*, *Journal of School Psychology*, 42, 4, pp. 315-332.
- Sampieri, R. (2010). *“Metodología de la investigación”* 5ª edición. Editorial Mc. Graw Hill. p 239.
- Siegler, R. S., & Lemaire, P. (1998). Older and Younger Adults’ Strategy Choices in Multiplication: Testing Predictions of ASCM Via the Choice/No Choice Method. *Journal of Experimental Psychology: General*, 126, 71-92.

Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura*. Congreso Mundial de lectoescritura. Barcelona.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del Lenguaje escrito*. Anthropodos.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, M. A: Harvard University Press.

### **Electrónicas**

Alvarez- Gayaou (2005). “*Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías*”. *Innovación Educativa*, 5 (27), pp 105. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421423011.pdf>

Amaro R. (2011). “*La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales*”. *Investigación y Postgrado*, vol. 26, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 129-160 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65830335002.pdf>

Baley. et al. (2001). “*Triangulation: How and Why Triangulated Research Can Help Grow Market Share and Profitability*”. Recuperado el 15 de abril de 2022. [http://www.beckettadvisors.com/pdfs/09\\_may\\_white\\_1.pdf](http://www.beckettadvisors.com/pdfs/09_may_white_1.pdf)

Barba, L. (2004). “*La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos. Balance y perspectivas*”. *Perfiles educativos*, Vol. 26, núm. 103, pp 1-18. Recuperado el 29 de septiembre de 2021. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982004000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000200003)

Barragán C. (2020). “*El papel y la importancia de la investigación educativa*”. *Daena: International Journal of Good Conscience*. Recuperado 10 de noviembre de 2021. [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A8.15\(1\)127-141.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A8.15(1)127-141.pdf)

Caballeros M. (2014). “*El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala*”. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222. Recuperado 20 de diciembre de 2021. <https://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=28437146008>

- Castelli, E. (2005). *La escritura: desarrollo de un proceso*. Recuperado el 11 de noviembre de 2021. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n3/25\\_03\\_Bruno.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n3/25_03_Bruno.pdf)
- Castiblanco N. y Gómez A. (2019). *Estrategias Didácticas para Minimizar Dificultades en el proceso de Lectura y Escritura de Niños de Grado Primero del Colegio José Antonio Galán I.E. D Bosa- Bogotá*. (Trabajo de fin de grado, Universidad cooperativa de Colombia). Recuperado el 10 de octubre de 2021. [https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16700/2/2019\\_estrategias\\_didacticas\\_minimizar.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16700/2/2019_estrategias_didacticas_minimizar.pdf)
- Cristian et al., 2017. *Materiales didácticos inclusivos*. Recuperado el 21 de septiembre de 2021. <http://www.fba.unlp.edu.ar/ciepaal/wp-content/uploads/2017/10/4.4.-MATERIALES-DIDA%CC%81CTICOS-INCLUSIVOS.-UNA-MIRADA-DESDE-EL-DISEN%CC%83O..pdf>
- Cuetos, F. (2012) *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer. Recuperado el 10 de diciembre de 2021. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/e8af5d9efa333b58dbccb1ccedb85745.pdf>
- Cuervo A. (2009). “*Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos*”. *Revista electrónica de investigación educativa* 11 (1). (Artículo PDF). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/229>
- Daviña, L. (1999), *La adquisición de la lectoescritura*, México, Homo Sapiens Sarmiento. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=5146059&pid=S0185-2698200800030000300008&lng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=5146059&pid=S0185-2698200800030000300008&lng=es)
- Escobar Lota, M., & Castro Cárdenas, Y. (2019). “*Estrategias didácticas para fortalecer el proceso lecto-escritor en el grado primero*”. Recuperado el 03 de enero de 2022 <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/1808>.
- Espejel G. et.al., (2019). “*Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios*”. *RIDE Revista*

- Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>. Recuperado el 20 de marzo de 2022.
- Estrada L. (2007). “*Rezago en la Adquisición de la Lecto-escritura*”. (Trabajo de fin de grado, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado el 04 de noviembre de 2021. <http://200.23.113.51/pdf/24866.pdf>
- Flores R. (2017) El acompañamiento en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. Recuperado el 24 de marzo de 2022. [file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-ElAcompanamientoFamiliarEnElProcesoDeFormacionEsco-5893097%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-ElAcompanamientoFamiliarEnElProcesoDeFormacionEsco-5893097%20(1).pdf)
- Fréré F. et al., (2013). Materiales Didácticos Innovadores Estrategia Lúdica en el Aprendizaje. *Revista Ciencia Unemi*, Vol. 6, núm. 10, pp 25-34. Recuperado el 21 de septiembre de 2021. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=582663862005>
- García, E. (2015). *Neurociencia de la Lectura y escritura*. In *Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas*. Síntesis, Madrid, pp. 15-42. Recuperado el 10 de noviembre de 2021. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39182/>
- INNE, (2007). “*Panorama educativo en México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*” . Recuperado el 07 de octubre de 2021. <https://www.inee.edu.mx/>
- INNE, (2021). “*Resultados PLANEA 2018*”. Recuperado el 07 de octubre de 2021. <https://www.inee.edu.mx/>
- Jakob. (2001). On the Triangulation of Quantitative and Qualitative Data in Typological Social Research: Reflections on a Typology of Conceptualizing "Uncertainty" in the Context of Employment Biographies. Recuperado el 14 de marzo de 2022. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/981>
- Jiménez, V. (2008). *La expresión escrita en los alumnos de primaria*. Recuperado el 15 de octubre de 2021. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D403-1.pdf>

- Lucas V. (2014). *La lectoescritura en la etapa de educación primaria*. (Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid). Recuperado el 10 de octubre de 2021. <https://core.ac.uk/download/pdf/211091918.pdf>
- Manual de Estilos de Aprendizaje (2004). “*Material Instruccional para docentes e instructores*”. Recuperado el 03 de marzo de 2022. [https://biblioteca.pucv.cl/site/colecciones/manuales\\_u/Manual\\_Estilos\\_de\\_Aprendizaje\\_2004.pdf](https://biblioteca.pucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf)
- Montealegre, R. et al. (2006) “*Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio*”. Acta Colombiana de Psicología, vol. 9, núm. 1, mayo, 2006, pp. 25-40 Universidad Católica de Colombia Bogotá, Colombia. Recuperado el 23 de febrero de 2022. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665–681. <https://psycnet.apa.org/record/2004-17950-002>
- Otzen M. (2017). “*Técnicas de Muestro sobre una población a estudio*”
- Pérez, V. (2014). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria*. Recuperado el 12 de octubre de 2021. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85332835002.pdf>
- Ruiz, G, et al. (2010). Evolución histórica de la escritura. *Historia de la educación, Vol. 4*. Recuperado el 30 de octubre de 2021. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6620>
- Ruiz V, et al. (2014) “*Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria Zona Próxima*”, núm. 21, julio-diciembre, 2014, pp. 1-16 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. Recuperado el 24 de mayo de 2022. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85332835002>
- Salcedo, A. (2017). “*Estrategias pedagógicas para mejorar la lecto-escritura en los niños y niñas de los grados de tercero y cuarto del centro educativo el Limón del Municipio*

*de San Benito Abad, en el departamento de Sucre*". Caracas. Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Central de Venezuela.

Recuperado el 10 de abril de 2022.  
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10100/salcedowilmar2017.pdf?sequ>

SEP, (2018). *Planes de Estudio de la Licenciatura de Inclusión Educativa*. Consultado el 12 de octubre de 2021.  
<https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/127>

SEP, (2021). "Catálogo de libros de Texto Gratuito de nivel primaria". Recuperado el 13 de noviembre de 2021  
<https://www.conaliteg.sep.gob.mx/primaria.html>

Siegler, R. S., & Stern, E. (1998). Conscious and unconscious strategy discoveries: A microgenetic analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 127(4), 377–397. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.127.4.377>

Teberosky et al., (1991). *Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita*. Recuperado el 10 octubre de 2021.  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11\\_02\\_Teberosky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Teberosky.pdf)

UNESCO, (2021). *Programa de acción mundial para la Educación para el Desarrollo Sostenible (2015-2019)*. Recuperado el 3 de noviembre de 2021 <https://es.unesco.org/>

Valery, O. (2000). "Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky". *Educere*, vol. 3, núm. 9, pp. 38-43 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630908>

Vissani, et al. (2017). *Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires, Buenos aires. Recuperado el 09 de octubre de 2021  
<https://www.aacademica.org/000-067/173.pdf>

# **ANEXOS**

## Anexo 1

Cuestionarios y entrevistas aplicadas a alumnos, docentes y padres de familia.

CUESTIONARIO A PADRES DE FAMILIA

**DIRIGIDO A:**  
Padres de familia

**OBJETIVO:**  
Identificar las dificultades de la escritura en alumnos de 7 y 8 años de educación primaria, a través de un cuestionario cerrado a padres de familia, para saber si ellos están conscientes de los problemas presentados en sus hijos.

**INSTRUCCIONES:**  
El siguiente cuestionario es un espacio de participación para los padres de familia frente a las dificultades de escritura de los alumnos de 7 y 8 años. Agradezco su colaboración para responder este cuestionario, subrayando o tachando, la respuesta que usted considere correcta, donde su opinión es un aporte valioso para cualificar y contribuir al mejoramiento áulico y de la institución en el proceso de la escritura de sus hijos.

1.- Edad: menos de 30      entre 30 y 40      más de 40

2.- Escolaridad concluida que tiene  
Primaria             
Secundaria  
Preparatoria  
Licenciatura  
Otra

3.- ¿Trabaja fuera de casa?  
Si  
No

4.- ¿En que trabaja?  
Campo  
Casa  
Oficina  
Escuela  
Otro

CUESTIONARIO A DOCENTE TITULAR DE GRUPO

**DIRIGIDO A:** Patricia Patricia Martínez  
Docente titular

**OBJETIVO:**  
Identificar las dificultades de la escritura en alumnos de 7 y 8 años de educación primaria, observando las estrategias, materiales, métodos y propuestas por la titular del grupo, para determinar la importancia de fortalecer con la estrategia "ARC Inklusivo" dicho proceso, a través de una investigación cualitativa.

**INSTRUCCIONES:**  
El siguiente cuestionario es un espacio de participación para la docente frente a las dificultades de escritura de los alumnos de 7 y 8 años de educación primaria, donde su colaboración para responder este cuestionario, donde su opinión es un aporte valioso para cualificar y contribuir al mejoramiento áulico y de la institución en el proceso de la escritura de sus hijos.

Edad:            menos de 30       entre 30 y 40                 más de 40

Experiencia (años): 15 años

¿Cuáles aspectos tiene en cuenta al realizar su planeación en el aula Matemática?  
Tiene en cuenta los aprendizajes esperados, los grados, los intereses, necesidades, el de avance en su proceso de escritura, sus conocimientos previos, los recursos disponibles y la organización.

CUESTIONARIO A PADRES DE FAMILIA

**DIRIGIDO A:**  
Padres de familia

**OBJETIVO:**  
Identificar las dificultades de la escritura en alumnos de 7 y 8 años de educación primaria, a través de un cuestionario cerrado a padres de familia, para saber si ellos están conscientes de los problemas presentados en sus hijos.

**INSTRUCCIONES:**  
El siguiente cuestionario es un espacio de participación para los padres de familia frente a las dificultades de escritura de los alumnos de 7 y 8 años. Agradezco su colaboración para responder este cuestionario, subrayando o tachando, la respuesta que usted considere correcta, donde su opinión es un aporte valioso para cualificar y contribuir al mejoramiento áulico y de la institución en el proceso de la escritura de sus hijos.

1.- Edad: menos de 30      entre 30 y 40      más de 40

2.- Escolaridad concluida que tiene  
Primaria             
Secundaria  
Preparatoria  
Licenciatura  
Otra

3.- ¿Trabaja fuera de casa?  
Si  
No

4.- ¿En que trabaja?  
Campo  
Casa  
Oficina  
Escuela  
Otro

Instrumentos aplicados a los objetos de estudio para la elaboración de la investigación.

## Anexo 2

### Estrategia “ABC inclusivo”



*Estrategia que fortalece el proceso de la escritura para alumnos multigrado de educación primaria*

## Anexo 3

### Armando oraciones y anuncios



*Apoyándose de la estrategia, los alumnos arman palabras y oraciones en el pizarrón, mientras el resto del grupo participa en la corrección de las mismas.*

## Anexo 4

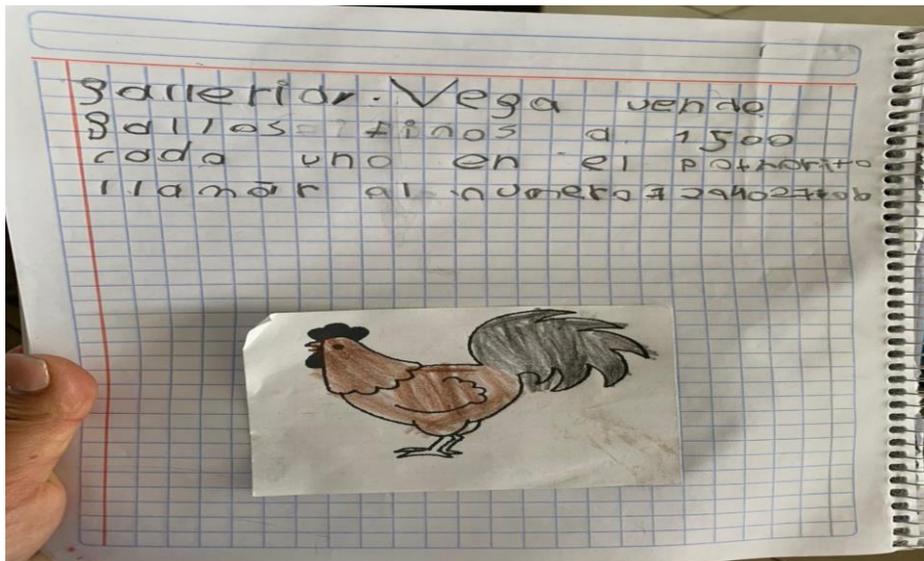
### Diferenciando las letras



*Los alumnos escriben en el arenero las letras con las que presentan mayor dificultad.*

## Anexo 5

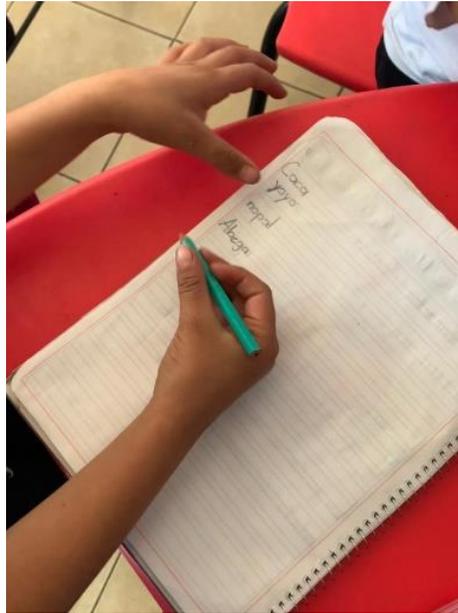
### Creando anuncios para mi con unidad



*Mediante el tapete del "ABC Inclusivo" y con las palabras que se trabajaron, se le solicito a los alumnos realizar un anuncio*

## Anexo 6

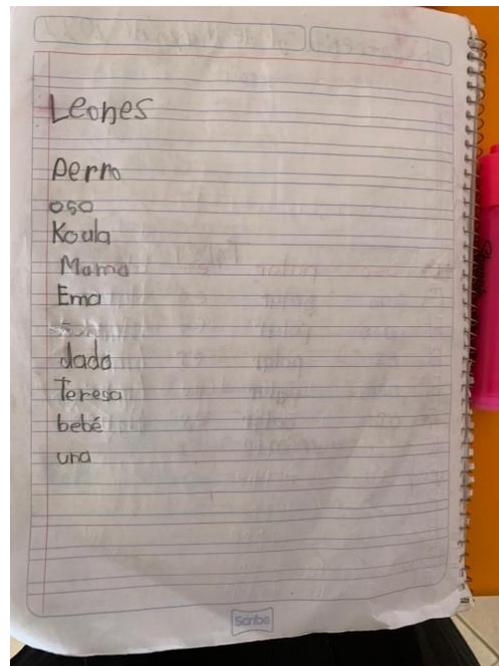
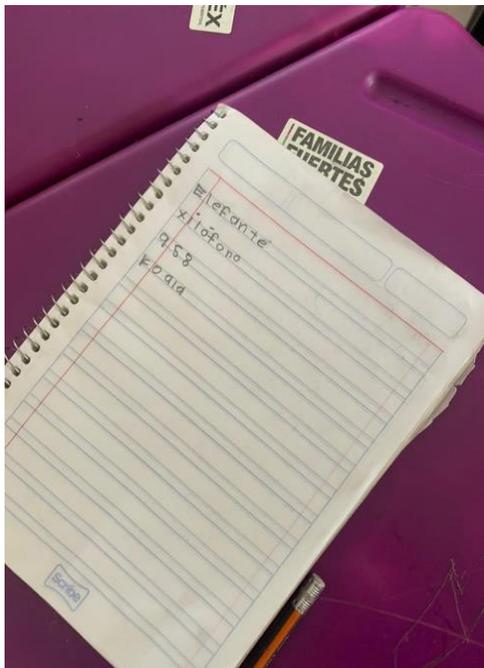
### Diferenciando las letras



*Actividad "100 alumnos dijeron", en la cual se solicitó escribir palabras de una categoría específica requerida por la docente*

## Anexo 7

### El rey manda



*Escritura de palabras mediante la estrategia "ABC Inclusivo"*



Coatepec Harinas, México a 8 de julio de 2022

**DR. ENRIQUE DELGADO VELÁZQUEZ**  
**PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN**  
**PRESENTE**

La que suscribe M.C. Lina Martínez Quezada Asesora de la estudiante Perales Rubi Paulina matrícula 181524670000 de 8° semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa quien desarrolló el **Trabajo de Titulación** denominado ABC Inclusivo: Propuesta para fortalecer la escritura en alumnos multigrado de Educación Primaria en la modalidad de Tesis de Investigación; se dirige a esta Comisión a su digno cargo para informar que este documento ha sido concluido satisfactoriamente de acuerdo con lo establecido en los documentos del Plan de Estudios 2018 rectores del proceso de titulación.

Sin otro particular, le envío un atento y cordial saludo.

**ATENTAMENTE**

  
**M.C. LINA MARTÍNEZ QUEZADA**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMALES  
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES  
ESCUELA NORMAL DE COATEPEC HARINAS

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

## ESCUELA NORMAL DE COATEPEC HARINAS

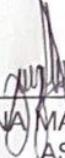
**ASUNTO: CARTA DE ACREDITACIÓN  
DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.**

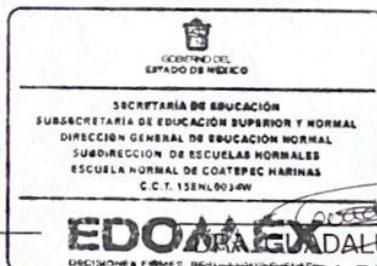
Toluca, Méx., a 16 de junio de 2022.

**C. PERALES RUBI PAULINA**  
**NÚMERO DE MATRÍCULA: 181524670000**  
**PRESENTE**

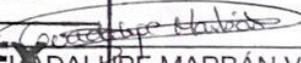
Con fundamento en Capítulo V Acreditación, Numeral 5.7 Acreditación del trabajo de titulación, inciso c, de las "Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Planes 2018)" (SEP 2018:17) y en mi calidad de asesora, por este medio informo a usted que, una vez concluido el documento en la modalidad de Tesis de Investigación que lleva por título: "ABC Inclusivo: Propuesta para fortalecer la escritura en alumnos multigrado de Educación Primaria" y en razón de lo anterior se le asignarán los créditos correspondientes al trabajo de titulación (10.8 créditos) de acuerdo con el plan y programas de estudio 2018 de la Licenciatura en Inclusión Educativa.

ATENTAMENTE

  
M.C. LINA MARTÍNEZ QUEZADA  
ASESORA



VO. BO.

  
DALUPE MARBÁN VÁZQUEZ  
DIRECTORA DE LA ESCUELA NORMAL

c.c.p. Departamento de Control Escolar de la Escuela Normal.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL  
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES  
ESCUELA NORMAL DE COATEPEC HARINAS



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

ESCUELA NORMAL DE COATEPEC HARINAS

NIVEL: Superior.  
ASUNTO: Oficio de Responsabilidad.

Coatepec Harinas, Méx., 08 de Julio de 2022.

**A QUIEN CORRESPONDA  
P R E S E N T E**

La Dirección de la Escuela Normal de Coatepec Harinas **HACE CONSTAR** que: todo el Proceso Teórico Metodológico, Trabajo de Titulación, Debate Profesional, Redacción, Ortografía e Impresión del mismo, son responsabilidad exclusiva del (la) sustentante.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL  
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES  
ESCUELA NORMAL DE COATEPEC HARINAS



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

ESCUELA NORMAL DE COATEPEC HARINAS

Oficio No.: 719

ASUNTO: Se autoriza trabajo de opción para Examen Profesional.

Coatepec Harinas, Méx., 08 de Julio de 2022.

**C. PERALES RUBI PAULINA  
P R E S E N T E**

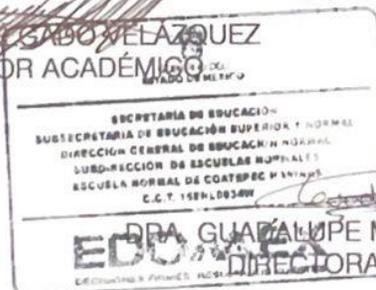
La Dirección de la Escuela Normal de Coatepec Harinas, a través de la Comisión de Titulación, se permite comunicar a Usted, que ha sido **AUTORIZADO** el trabajo de opción: **TESIS DE INVESTIGACIÓN** que presentó con el título: **"ABC INCLUSIVO: PROPUESTA PARA FORTALECER LA ESCRITURA EN ALUMNOS MULTIGRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA"**, por lo que puede proceder a la realización de los trámites correspondientes para la sustentación de su Examen Profesional.

Para su conocimiento y fines consiguientes.

ATENTAMENTE

PRESIDENTE

DR. ENRIQUE DE SABO MELAZQUEZ  
SUBDIRECTOR ACADÉMICO



EDOMÉX  
DRA. GUADALUPE MARBÁN VÁZQUEZ  
DIRECTORA ESCOLAR

SECRETARIO

MTRA. CATALINA DÍAZ HERNÁNDEZ  
PROYECTO DE TITULACIÓN L.I.E.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL  
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES  
ESCUELA NORMAL DE COATEPEC HARINAS