



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Escribo y aprendo con las herramientas web 2.0

AUTOR: Daniela Salazar Ruiz

FECHA: 20/01/2022

PALABRAS CLAVE: Herramientas web 2.0 ,Convencionalidad del lenguaje escrito,
Español , Niveles de escritura , Investigación formativa

GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

GENERACIÓN

2019



2021

“ESCRIBO Y APRENDO CON LAS HERRAMIENTAS WEB 2.0”

PORTAFOLIO TEMÁTICO

Que presenta:

Daniela Salazar Ruiz

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TUTORA: JUANA MARÍA JARAMILLO GONZÁLEZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P., NOVIEMBRE DE 2021



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Daniela Salazar Ruiz
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

en la modalidad de: Portafolio temático

para obtener el

Elige Maestría en Educación Primaria



en la generación _____ para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 19 días del mes de enero de 2022.

ATENTAMENTE.

Daniela Salazar Ruiz

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS
DE POSGRADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

San Luis Potosí, S.L.P., noviembre 25 de 2021.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Conversaciones Públicas y Tutor(a) del Portafolio Temático, tienen a bien

DICTAMINAR

Que el(la) alumno(a): DANIELA SALAZAR RUIZ

Concluyó en forma satisfactoria, y conforme a los lineamientos técnicos y académicos, el documento de portafolio temático titulado:

ESCRIBO Y APRENDO CON LAS HERRAMIENTAS WEB 2.0.

A resolución de los suscritos, y una vez llevada a cabo la fase de lectura del portafolio temático, así como su presentación en la conversación pública, se determina que reúne los requisitos para la obtención del grado de *Maestra en Educación Primaria*.

Atentamente

LA COMISIÓN



BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS
DE POSGRADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

Mtra. Nadya Edith Rangel Zavala
Directora General

Dra. Érida Godina Belmares
Directora de Posgrado

Mtra. Juana María Jaramillo González
Tutor(a) de Portafolio Temático

“2021, Año de la Solidaridad médica administrativa y civil que colabora en la contingencia sanitaria del COVID 19”

ÍNDICE

CARTA AL LECTOR.	
CAPÍTULO I. CONTEXTO SOCIAL.	14
1.1 Contexto Externo.	14
1.1.2 <i>Escenario Comunitario.</i>	14
1.1.3 <i>El entorno económico, sociocultural y familiar de mi grupo.</i>	16
1.2 Contexto Interno.	19
1.2.1 <i>Escenario Institucional: Infraestructura.</i>	19
1.2.2 El aula: elemento facilitador del aprendizaje.	24
CAPÍTULO II. HISTORIA DE VIDA.	34
2.1 Mi familia.	34
2.2 Mi educación básica.	36
2.3 El camino de la formación docente.	39
2.4 Mis primeras experiencias en el servicio.	40
2.5 Formación continua para la transformación de mi práctica docente.	44
CAPÍTULO III. CONTEXTO TEMÁTICO.	47
3.1 Lenguaje escrito: problemática de gran impacto en México.	47
3.2 La escritura en San Luis Potosí.	50
3.3 La escritura a nivel Zona Escolar.	51
3.4 La escritura en la escuela.	52
3.5 Planteamiento de la problemática.	54
3.6 La escritura a partir de una perspectiva teórica.	65
3.7 La escritura desde documentos oficiales.	68
3.8 Herramientas de la WEB 2.0	70
3.9 La vinculación del lenguaje escrito convencional con los elementos curriculares: mi interés, motivos y razones.	73
CAPÍTULO IV. FILOSOFÍA DOCENTE.	75
CAPÍTULO V. RUTA METODOLÓGICA.	80
5.1 La investigación cualitativa.	80
5.2 La investigación – acción.	81
5.3 La investigación formativa.	82
5.4 El portafolio temático.	83
5.5. Los artefactos.	86
5.6. El ciclo reflexivo de John Smyth.	87

5.7 El equipo de cotutoría.....	90
5.8 El enfoque profesionalizante.	92
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA: LA PUESTA EN MARCHA DE MI TRANSFORMACIÓN DOCENTE.....	93
6.1 Intercambio escrito de mi animal favorito.....	93
6.2 Había una vez un camino hacia la convencionalidad del lenguaje escrito.....	122
6.3 ¡Basta!, letra F: Favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito en grupo. .	149
6.4 Una aventura escrita en la expresión de las emociones.	175
6.5 Recetas de cocina para sazonar la escritura.	196
CAPÍTULO VII. RESULTADOS.....	222
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES.	232
8.1 Conclusiones a la pregunta de investigación.....	233
8.2 Conclusiones a los propósitos de mi investigación.....	238
8.3 Conclusiones personales.....	241
CAPÍTULO IX. VISIÓN PROSPECTIVA: UNA NUEVA MIRADA DOCENTE.....	243
REFERENCIAS.....	245
ANEXOS.....	253

CARTA AL LECTOR.

Apreciado Lector:

No conozco la forma en que este Portafolio Temático ha llegado a tus manos, pero creo que no ha sido una coincidencia, no sé tus intereses o necesidades, pero lo que sí sé, es que al adentrarte descubrirás que vale la pena aprender de esta experiencia docente.

Primero, quiero comenzar haciéndote unas cuantas preguntas: ¿qué piensas acerca de la materia de español?, ¿cómo fue esta asignatura en tu paso por la primaria?, apostaría que en casi toda tu formación no fue de tu total agrado, causas son múltiples, pero al menos la mía, se limitó a una clase donde la enseñanza del copiado de textos era lo principal y los dictados no podían faltar, siempre apoyados de lápiz y papel; lo cual era algo usual en las prácticas educativas.

El presente trabajo que estás a punto de leer, constituye mi esfuerzo docente a favor de que mis alumnos pusieran en práctica el uso de herramientas de la WEB 2.0 en la convencionalidad de su lenguaje escrito; es así como te doy la bienvenida al presente portafolio titulado: Escribo y aprendo con las herramientas WEB 2.0.

Pero, te preguntarás: ¿qué es un portafolio temático?, de acuerdo a BECENE (2019) “es un documento académico producto de un proceso de investigación- acción formativa. En él se materializa la profesionalización a través de una investigación sistemática de la propia práctica docente, y se orienta tanto a su transformación como a la producción de conocimiento pedagógico” (p.6).

Por lo anterior, este portafolio temático, que tienes en tus manos, fue el resultado de una valiosa experiencia pedagógica, en donde seguí un proceso investigativo bajo la metodología de investigación formativa a lo largo de cuatro

semestres que comprende la Maestría en Educación Primaria, que oferta la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (en adelante BECENE).

Te comento que, dentro de las diversas Unidades Académicas transitadas en dicha Institución, me permitieron afirmar que la enseñanza del español puede dejar el carácter de tediosa y aburrida, cuando se practican modelos de enseñanza-aprendizaje socioconstructivos.

Es importante que sepas que, esta investigación formativa la desarrollé a la distancia debido a la contingencia por COVID-19 (enfermedad infecciosa descubierta en 2019). Ésta la llevé a cabo en la Escuela Primaria Rodolfo Neri Vela, ubicada en Ciudad Satélite, S.L.P., en donde me encontraba a cargo del grupo de 2ºB, que atendí durante el Ciclo Escolar 2020-2021.

Por otra parte, te comento que, si bien tengo una corta experiencia laboral, buscaba erradicar prácticas tradicionales que venía llevando a cabo desde mis primeros pasos en la formación inicial, pero gracias a este portafolio temático, logré realizar intervenciones innovadoras que fueron sometidas a análisis y que de manera permanente intencionaron acciones de mejora reflexiva, basadas en el enfoque de una investigación formativa.

A lo largo de la narrativa del presente trabajo, observarás que éste documenta mi experiencia como profesora novel, que he incursionado en la investigación, con la finalidad de hacer un aporte al conocimiento pedagógico, específicamente al uso de las herramientas de la WEB 2.0, para el favorecimiento de la convencionalidad del lenguaje escrito.

En el portafolio temático, también encontrarás que integré otros elementos de la enseñanza del español, que me mostraron la importancia que tiene esta asignatura como herramienta para vivir en sociedad. Fue por ello que, en cada una de mis intervenciones, ofrecí a los estudiantes experiencias que cambiaron su visión hacia la asignatura, potencializando la capacidad para apreciarla y comprenderla.

Por otra parte, te comparto que desde la reflexión y observación me percaté de las carencias y áreas de oportunidad de la convencionalidad del lenguaje escrito que tenía mi grupo, como fueron: la legibilidad, el propósito comunicativo, la relación entre palabras, el vocabulario, signos de puntuación y las reglas ortográficas, éstas las identifiqué más claramente a partir de la aplicación de un examen diagnóstico y la prueba del Sistema de Alerta Temprana (SisAT), al inicio de la investigación.

También, te comento que las principales herramientas que utilicé para confirmar la problemática y detectar los precarios de la convencionalidad del lenguaje escrito que se conjugaban, lo logré mediante una prueba para identificar los niveles de escritura, un examen en línea, el registro anecdótico, y sobre todo la observación a través de las clases a la distancia y las evidencias recibidas.

A partir de lo enunciado anteriormente, formulé la pregunta de investigación: ¿Cómo favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito a través de las herramientas de la WEB 2.0 para mejorar los niveles de escritura en alumnos de segundo grado de educación primaria? Misma que me resultó un importante reto y motivación para el desarrollo de este trabajo académico.

Además, en la búsqueda de ofrecer argumentos a la pregunta antes enunciada, determiné dos propósitos, el primero referido a mis alumnos a fin de que ellos: Favorecieran la convencionalidad del lenguaje escrito a través de las herramientas de la WEB 2.0 para mejorar los niveles de escritura; Mientras que el fin como profesora fue: Innovar mi práctica docente a través del uso de las herramientas de la WEB 2.0 para mejorar la convencionalidad del lenguaje escrito de mi grupo.

Lo que te he compartido hasta el momento, me permite hacer mención que esta investigación formativa hizo que avanzara en mi profesionalización docente y transformara mi práctica, asimismo pude dar respuesta a mi pregunta y propósitos, pero ¿Cómo lo logré?, para que lo averigües, dentro de él encontrarás distribuidos los diferentes capítulos que me permitieron alcanzar mis metas, mismos que te describo a continuación.

Como parte del cuerpo del portafolio temático, se tiene un primer capítulo: *El Contexto Social*, en donde expliqué la contextualización comunitaria, institucional y áulica, de esta investigación formativa, dado que el conocimiento a profundidad de la realidad del niño y la localidad, como su ubicación; los aspectos socioculturales, políticos, económicos; el ambiente escolar; las características de los alumnos y la participación de las familias en la escuela, me permitieron intervenir de una manera más pensada en mi transformación docente.

Para continuar, en el segundo capítulo doy a conocer la faceta más allá del aula, pero que siempre influye en ella, denominada: *Historia de vida*, en donde te expreso que centré el reconocimiento de mi persona como ser humano y el camino que me ha traído al presente. En él rescato vivencias de mis primeros acercamientos a la docencia, el porqué de ese interés en la convencionalidad de la escritura, testimonios y anhelos que han construido mi presente y dan pauta para la construcción de mi futuro en la práctica docente.

Posteriormente, verás el capítulo tres: *Contexto Temático*, éste te dará una orientación teórica del tema a partir de los planteamientos de Emilia Ferreiro (1979) (1992) (2001), Ana Teberosky (1979), Daniel Cassany (1994) (2003) y Margarita Gómez (2004), teóricos que sustentaron mi investigación y que se encuentran presentes a lo largo del portafolio temático. También en el mismo apartado presento de manera puntual dónde surgió la problemática, la relevancia de ésta en mi aula, un panorama del tema en diferentes niveles educativos, así como la pregunta y propósitos que rigieron mi investigación formativa.

Luego, encontrarás el capítulo cuatro, en donde hago explícitas el porqué de algunas acciones, así como mis concepciones de la docencia, del alumnado y de los padres de familia; los valores fundamentales que ejerzo en mi labor docente; y las posturas que se manifiestan en mi actuar en el aula, estos argumentos dieron lugar a la *filosofía docente*, mi razón de ser.

Para continuar, hallarás el quinto capítulo, en donde describí de manera detallada la *Ruta Metodológica*, el camino hacia la transformación de mi práctica a

través de la investigación. Comencé planteando el tipo de investigación realizada, la problemática que se atendió, las etapas de construcción y el ciclo reflexivo de Smyth, éstas dos últimas estuvieron enfocadas en los análisis de los artefactos, finalicé explicitando la relación entre la investigación formativa, el enfoque profesionalizante y el portafolio temático.

Concluidas estas secciones, tendrás un conocimiento contextualizado que te permitirá poder hacer lectura al capítulo seis, denominado: *La puesta en marcha de mi transformación docente*. En él plasmé cinco análisis de intervenciones focalizadas en el uso de herramientas de la WEB 2.0 para favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito y mejorar los niveles de escritura.

Quiero que sepas que, cada análisis de la práctica docente da cuenta de los principales resultados, hallazgos y la experiencia pedagógica que tuve, en busca de dar respuesta a mi pregunta de investigación, y generar aprendizajes en mis alumnos. A continuación, te presento de manera general el contenido de cada análisis de acuerdo al orden de aplicación que llevé a cabo.

El primer análisis, lo titulé: *Intercambio escrito de mi animal favorito*. Con esta intervención favorecí el ámbito de Estudio, y como parte de una estrategia, realicé por primera vez un foro a través de la red social Facebook, el cual me permitió que los alumnos intercambiaran comentarios y observaran el trabajo de sus compañeros, además se realizó una pequeña investigación a través de diversas fuentes, para poder tener como producto final una ficha informativa, en donde me focalicé más en la revisión de la ortografía de palabras.

Posteriormente encontrarás el análisis dos, que llevó por nombre: *Había una vez un nuevo camino hacia la convencionalidad del lenguaje escrito*, éste lo centré en la temática del cuento que estuvo enmarcada en el ámbito de Estudio. En él mi intervención se focalizó en la cohesión y coherencia a través de la revisión y corrección de textos como parte del proceso de escritura.

Para continuar, encontrarás el análisis número tres, el cual titulé: *¡Basta!, letra F: Favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito en grupo*, éste lo llevé a cabo a través de una secuencia didáctica específica, la cual centralicé en el uso de la tilde, signos de puntuación y ortografía. Me es importante mencionarte que a partir de esta intervención implementé por primera vez las clases en línea por medio de Google Meet, hallazgo que me permitió tener una comunicación sincrónica con mi grupo.

Enseguida ubicarás el análisis cuatro, llamado: *Una aventura escrita en la expresión de las emociones*. El tema fue transversal con la asignatura de educación socioemocional. En éste busqué favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito desde la expresión emocional y la escritura creativa, apoyada siempre con las herramientas de la WEB 2.0. En donde permití que mis alumnos se involucraran en la construcción de su propio aprendizaje, dejando a un lado las posturas tradicionalistas. Además, gracias a la aportación teórica, me di cuenta que la convencionalidad de la escritura no solo abarca los aspectos figurativos sino también los cognitivos.

Finalmente encontrarás el análisis cinco, titulado: *Recetas de cocina para sazonar la escritura*, con éste favorecí el ámbito de Participación Social. Al momento en que lo leas te darás cuenta que hice mayor énfasis en los aspectos formales y comunicativos a partir de la revisión en colaborativo, además como innovación en esta intervención, centré la participación de los padres de familia para elaborar una receta, las cuales fueron compartidas a través de Facebook y WhatsApp.

Quiero que sepas que, la intervención docente de cada análisis la revisé bajo el proceso cíclico y reflexivo que propone John Smyth citado en Villar Ángulo (2000), bajo el Protocolo de Focalización de Allen (2000). Éstos permitieron deconstruir, reconstruir y fortalecer mis intervenciones a partir de una descripción clara de mi actuar, con información acerca de mi acción docente, tratando de identificar el porqué de mis acciones, así como la confrontación con mi equipo de cotutoría y autores del tema de estudio, de la intervención pedagógica, del conocimiento del nivel, entre otros.

Estas acciones sin duda desempeñaron un papel importante respecto a las causas de mi ejercicio docente y la retroalimentación cálida y fría de mis iguales, frases

que de manera respetuosa dieron lugar a la reconstrucción de mi actuar, encausando todo aquello que podría cambiar en mi práctica.

Continuando, te encontrarás con el capítulo siete, titulado: *Resultados*, aquí presento de manera concreta y directa el estado final de mis estudiantes en cuanto a su aprendizaje y respecto al tema de mi investigación formativa, acompañado de gráficas y tablas que dan pie a una comparación evidente del cambio que generé.

Luego, verás el capítulo ocho: *Conclusiones*, en éste doy cuenta del término de ésta importante experiencia investigativa concretando los principales hallazgos, resultados o aspectos personales a los que llegué, y que me ayudaron a dar respuesta a la pregunta de investigación y propósitos, que obtuve respecto a la implementación de estrategias que propiciaron el favorecimiento del lenguaje escrito, sin dejar de reflexionar los retos que sigue enfrentando mi actuar docente.

En las líneas destinadas al capítulo nueve: *Visión Prospectiva: Una nueva mirada docente*, encontrarás nuevos cuestionamientos que me surgieron al final de la investigación formativa, mismos que podrían ser camino para el mejoramiento de la experiencia docente. También, hice una descripción de cómo vislumbro mi crecimiento profesional al término de la maestría, y planteo hipótesis respecto a un futuro posible.

El último capítulo que verás es el de *Referencias*, éstas dieron sustento a mi investigación formativa, además se encuentran a lo largo del documento, las cuales formaron parte de un apartado importante para mí portafolio temático, así como para otros investigadores. Te menciono que los textos seleccionados influyeron de manera impactante para llevar a cabo la teorización de la práctica, y mejorar tanto mi intervención docente, como el nivel de desempeño de mis alumnos.

Para finalizar, quiero que sepas de manera general que en este portafolio temático plasmé importantes situaciones de éxito, así como los retos que enfrenté, como lo fueron: la inexperiencia en una educación a distancia debido al COVID- 19, el desconocimiento de estrategias para el favorecimiento del lenguaje escrito y el realizar un análisis metodológico de una secuencia didáctica focalizada, entre otros.

Estimado lector, te invito a aventurarte en esta experiencia de una docente investigadora novel, la cual hizo un aporte para el campo del conocimiento, en específico para el favorecimiento de la convencionalidad del lenguaje escrito, las herramientas WEB 2.0 y estrategias para un segundo grado de educación primaria, que estoy segura te agradarán, disfrútalo, pero sobre todo espero que sea de tu interés lo que decidí compartir.

CAPÍTULO I. CONTEXTO SOCIAL.

La palabra contexto, lo refieren como todo lo que nos rodea, desde lo físico hasta lo simbólico (Pérez y Garden, 2009). Se dice que el contexto puede llegar a impactar más en la formación de una persona, que lo que pretende la educación. Por ello fue trascendental indagar en el contexto externo e interno de mis alumnos, porque éstos representaron un medio preponderante para propiciar un aprendizaje más significativo en ellos.

De manera particular, en esta investigación los contextos: comunitario, institucional y áulico, me facilitaron comprender distintas situaciones que surgieron en la realización del mismo, ya que influyeron dentro de mi práctica docente, en las conductas y emociones de mis alumnos. Fue sustantivo en la toma de decisiones para la selección de estrategias, recursos y actividades que conllevaron a un aprendizaje significativo funcional, por lo tanto, útil para mis estudiantes.

1.1 Contexto Externo.

1.1.2 Escenario Comunitario.

La práctica docente es una actividad que constantemente está influenciada por distintos aspectos de carácter político, económico, social y cultural, éstos son factores determinantes en el desarrollo del niño, porque influyen de manera directa e indirecta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El contexto social donde se encuentra Ciudad Satélite, es una localidad que está al oriente de la Zona Metropolitana de San Luis Potosí y Soledad de Graciano Sánchez a 17 km del distribuidor vial Benito Juárez, en la intersección formada por la carretera federal 70, tramo San Luis- Rio Verde y el libramiento de cuota. El escenario donde realicé las intervenciones educativas se ubica en Avenida del Parque S/N, en Ciudad Satélite, S.L.P. Esta zona es considerada urbana, según el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2001).

El objetivo general de la creación de Ciudad Satélite fue formar un polo de desarrollo integral sustentable para 30 mil viviendas con un crecimiento ordenado que proporcionaría a la población de menores ingresos, la posibilidad de adquirir una vivienda con acceso a equipamiento, servicios y empleo, que coadyuve a mejorar su calidad de vida.

En el año 2015 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), registró un total de 1448 habitantes. De los cuales 740 son mujeres y 708 son hombres. Del total de habitantes el 28.52% proviene de fuera del estado de San Luis Potosí. Este porcentaje se ve reflejado en las aulas ya que se tienen alumnos originarios de los estados de: Tamaulipas, Zacatecas, Veracruz y Coahuila. La migración que se está dando hacia Ciudad Satélite se debe a que en la localidad se cuenta con una zona industrial.

En cuanto a los servicios básicos, el INEGI (2015), hizo un conteo total de 2457 viviendas de las cuales el 99.5% cuenta con electricidad, el 99.7% tienen agua entubada, el 100% tiene excusado o sanitario, el 88.2% refrigerador, el 67.83% lavadora, el 41.4% automóvil, el 10.7% teléfono fijo y el 6.2% internet (wifi). La última cifra reflejó la causa del por qué no todo el alumnado de la escuela pudo tomar sus clases en línea, debido a la contingencia por COVID-19, y sin duda, esto provocó que el favorecimiento de la escritura no se diera en todo mi grupo.

Los servicios públicos, están regulados y controlados bajo el organismo del Estado, éstos satisfacen las necesidades de una colectividad. Ciudad Satélite cuenta con: la Comisión Estatal del Agua, el Centro de Salud correspondiente a la Jurisdicción Sanitaria N° 1, el módulo de la Policía Estatal y el Centro Regional de Desarrollo Infantil y Estimulación Temprana (CEREDI). Éste último busca alcanzar la máxima recuperación del menor, o bien frenar un eventual proceso degenerativo, favoreciendo su óptimo desarrollo mediante acciones específicas de rehabilitación integral, asegurando una intervención eficiente, eficaz y equitativa desde una perspectiva incluyente.

En el rubro educativo se cuenta con: preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y actualmente la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTM) que alberga hasta 5000 estudiantes. Se tiene como característica el alto índice de deserción escolar con el 22.2 % de los egresados de la secundaria (CONEVAL, 2010.), teniendo como principales causas la situación económica, la dificultad con los medios de transporte y el desinterés educativo. Cabe señalar que, en la búsqueda de la última razón, predomina el problema con la convencionalidad del lenguaje escrito, esto lo vi reflejado en los resultados de las pruebas estandarizadas que se aplican a nivel Estatal y Nacional (revisar capítulo III).

Aun cuando Ciudad Satélite oferta todos los niveles educativos, las condiciones académicas de la población no son favorables, de acuerdo a cifras emitidas por INEGI (2015), el 1.24% de la población es analfabeta (el 0.85% de los hombres y el 1.62% de las mujeres). El grado de escolaridad es del 8.66% (8.74% en hombres y 8.57% en mujeres).

Al momento de analizar estos datos, me doy cuenta que el bajo nivel escolar se debe a la cercanía de la zona industrial, ya que contratan personal con una escolaridad mínima de secundaria o preparatoria, por lo cual los alumnos pierden interés en seguir con sus estudios, pues prefieren trabajar para generar ingresos. Las consecuencias de tales situaciones en relación con mi tema de estudio, la puedo enmarcar en la cifra alarmante de personas en condiciones de analfabetismo.

1.1.3 El entorno económico, sociocultural y familiar de mi grupo.

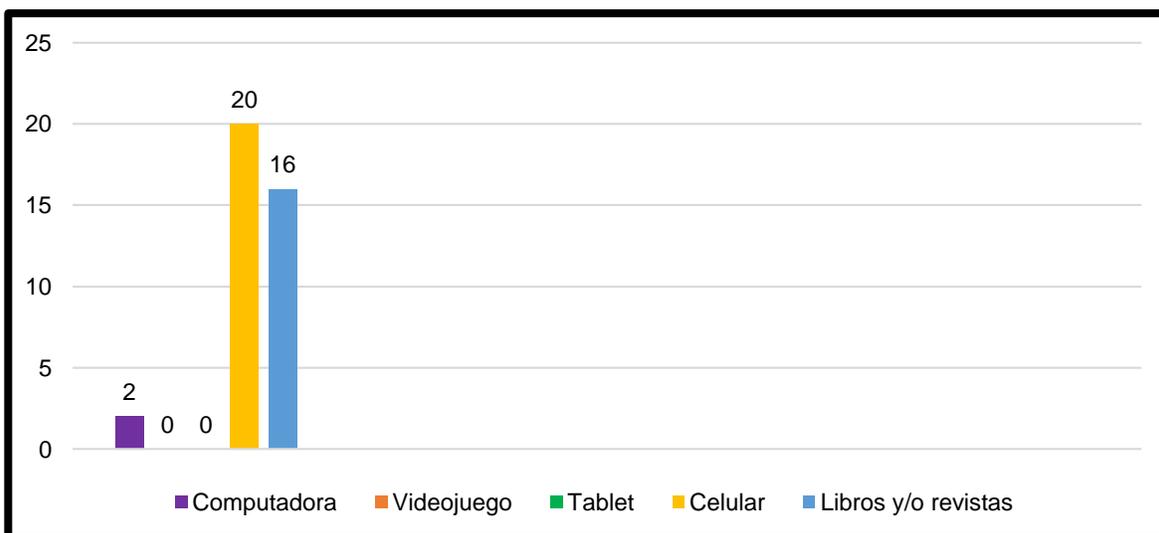
Para conocer más acerca del contexto de mis alumnos, apliqué una encuesta asincrónica a los Padres de Familia, ésta fue desarrollada en la Unidad Académica: Diferencias Socioeconómicas y Culturales, misma que me arrojó lo siguiente: En cuanto a los servicios con los que cuentan en casa, los veintitrés que respondieron la encuesta tienen agua, luz y drenaje; la misma cantidad refieren que hacen uso de un teléfono celular, 17 con lada de internet y 6 con datos móviles. Esta información me permitió poder llevar a cabo las clases en línea, con casi todo mi grupo.

Por otra parte, señalo que la educación de los hijos se ve influenciada por la actividad laboral de los padres de familia; referente a ello, en mi grupo diez mamás son amas de casa, dos comerciantes y once empleadas de fábrica, respecto a los papás, dos se dedican a la construcción y veintiuno son empleados de fábrica. La mayoría de los padres de familia, trabajan de 6 a 8 horas o más, desempeñándose como operarios en la Zona Industrial. Esto último me hizo reflexionar y darme cuenta del porqué era tan difícil para las mamás/papás apoyar a sus hijos en las clases a distancia.

También, fue determinante saber con qué recursos contaban las familias para poder considerar estas situaciones desde mi planeación. En la figura 1, pude observar que dos niños cuentan con computadora, veinte con celular y dieciséis tienen libros o revistas; por lo que pude interpretar que las principales fuentes de información a las que recurren para realizar una investigación es el internet (veintidós alumnos); trece recurren a la búsqueda de información en libros y/o revistas y siete a las láminas.

Figura 1.

Herramientas en los hogares.



Nota. Resultados arrojados de la encuesta realizada a padres de familia del 2°B, para conocer con que herramientas tecnológicas contaban.

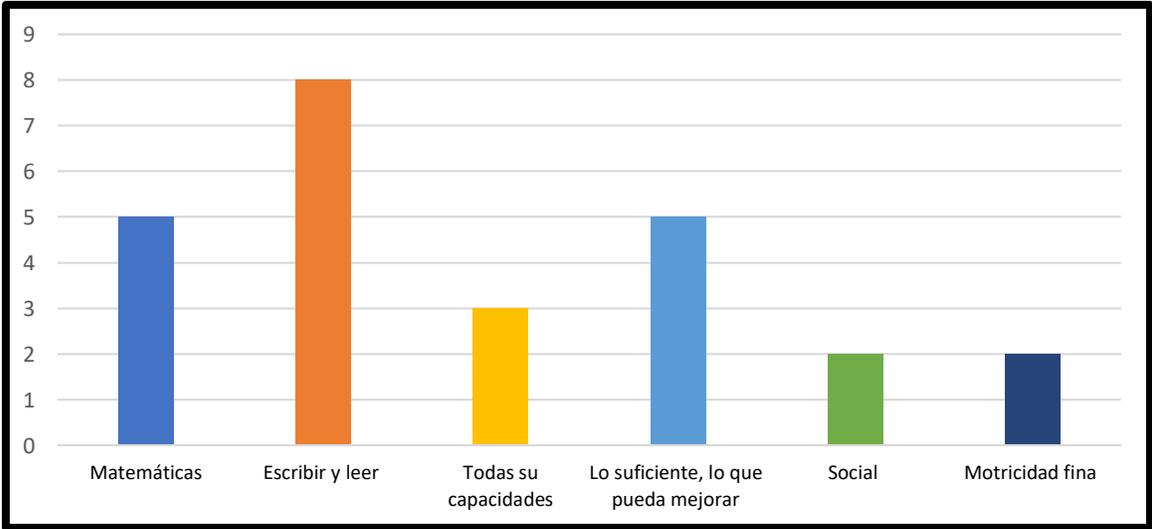
Además, gracias a la encuesta logré identificar que solo un alumno cuenta con impresora en casa, diecinueve tienen que pagar por este servicio ya sea en una papelería o ciber, y tres recurren con familiares. Esto me permitió poder diseñar mis estrategias, ya que confieso que de manera presencial utilizaba mucho las hojas de trabajo, pero al conocer este dato tuve que adaptarme a él.

Contar con esta información es importante para identificar las posibilidades que las familias tienen para participar de diferente manera en las situaciones de aprendizaje, desde el apoyo con investigaciones de diferentes fuentes de información, entrevistas de acuerdo con el trabajo en que se desempeñan los padres de los niños o por las experiencias que han tenido.

Referente al contexto sociocultural, primero, es importante mencionar que la primaria es el segundo nivel de Educación Básica en México, forma parte del proceso de formación de los alumnos y se encuentra articulado con los otros niveles. Los padres de familia de mi grupo han conformado una idea respecto a las actividades, acciones y funciones que la escuela tiene y ofrece a sus hijos, sus opiniones fueron las siguientes.

Figura 2.

¿Qué espera que aprenda su hijo en la primaria?



Nota. Ideas que prevalecen entre los padres de familia respecto al aprendizaje de los niños en el nivel primaria.

Observé entre las respuestas de los padres de familia que el 50% esperan que sus hijos aprendan lo relacionado al área de matemática o lenguaje, en la estructura de su argumento, describen específicamente leer y escribir. Con lo que podría interpretar que se espera que en el nivel se prepare a los niños “para ingresar a la secundaria” con los conocimientos de matemáticas, escritura y lectura convencional.

Respecto a las expectativas de estudio de los hijos, se manifestó en la mayoría de los casos el deseo de que los alumnos logren concluir la secundaria, preparatoria, o carrera técnica. Considerando que la educación básica comprende ya hasta preparatoria, el 24% visualiza que sus hijos no concluirán todos los niveles.

Los padres de familia son un gran apoyo para los niños, especialmente en esta etapa en la que aún dependen de ellos en cuanto al cuidado personal y a las actividades escolares. En mi grupo a 10 los apoya su mamá, en 9 casos también participa papá; a 3 niños les ayudan únicamente sus hermanos, y a 1 le ayuda su abuelita. Este dato también se relaciona con la cuestión de alfabetización; de acuerdo con la respuesta proporcionada por los padres de familia, las 23 mamás/papás y 4 personas que participan en el cuidado de los niños, saben leer y escribir.

Retomo a Bedmar (2009) quien menciona que el contexto social es el lugar donde se vive, aprende y desarrolla cada persona, por lo que estos elementos tienen una relación de lo que se adquiere dentro y fuera de la escuela. Todos los aspectos referentes al medio influyeron en el comportamiento de mis estudiantes, por lo que tuve que ser autocrítica y pensar en todos estos detalles.

1.2 Contexto Interno.

1.2.1 Escenario Institucional: Infraestructura.

En una investigación formativa el conocimiento del escenario es de suma importancia, por las características holísticas y el impacto que representa en esta tarea (Taylor y Bodgan, 2015). En lo particular, el contexto institucional desde fines investigativos no me resultó tan trascendental, ya que debido a la pandemia por

COVID-19 las clases se llevaron a cabo a la distancia, sin embargo, tuve la oportunidad de trabajar con el grupo desde el ciclo escolar 2019-2020, éste sí se cursó casi todo de manera presencial, y de acuerdo a Laorden y Pérez (2002), el centro de trabajo y su ambiente es un instrumento que favorece el proceso educativo.

Con este preámbulo, menciono que la institución que lleva por nombre Escuela Primaria Rodolfo Neri Vela, importante personaje, pues fue el primer astronauta mexicano en ir al espacio. Es una institución federal de organización completa. Está adscrita a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE), en la Zona Escolar 110, con Clave de Centro de Trabajo 24DPR3313B, es de turno matutino con un horario de 8:00 am a 13:00 pm. Tiene un total de 420 alumnos inscritos durante el ciclo escolar 2020-2021 con grados de primero a sexto, cada uno con tres grupos (A, B y C).

El personal de la institución está conformado por dieciocho maestros frente a grupo, un maestro de educación física, tres maestras de USAER (Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular), una psicóloga y una maestra de comunicación, dos intendentes, una secretaria, la subdirectora y el director, así como una asociación de padres de familia

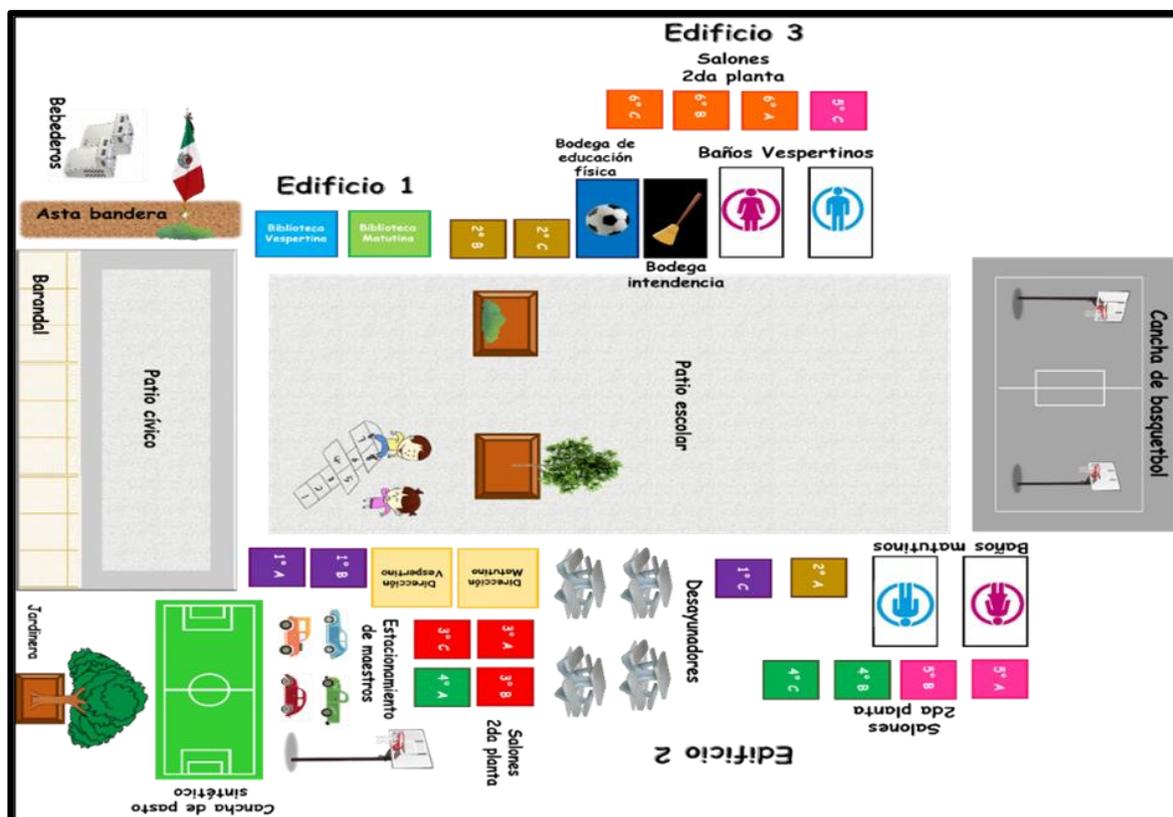
El centro de trabajo cuenta con los servicios de luz, internet, drenaje y agua potable. De acuerdo al croquis que diseñé (figura 3), se observa que la escuela está dividida en tres edificios, en el primero se encuentran las bibliotecas de los dos turnos; en el segundo están los baños del turno matutino, así como las direcciones de la mañana y tarde, también hay doce salones, cuatro en la planta baja y ocho en el segundo piso, para acceder a ellos se encuentra la escalera o rampa; en el tercer edificio se ubican dos aulas, así como la bodega de educación física e intendencia, los baños del turno vespertino y en el segundo piso el resto de los salones; al final de los edificios está una cancha de basquetbol.

Al ingresar a la escuela se encuentra la explanada para realizar los actos cívicos ya que al costado izquierdo está el Asta de la Bandera, así como los bebederos, en cuanto al lado derecho está la cancha de futbol de pasto sintético y

el estacionamiento exclusivo para el personal docente el cual se encuentra adaptado en una cancha de basquetbol. Estos datos me permitieron determinar que los espacios disponibles en la institución son adecuados y suficientes para el alumnado que se atiende.

Figura 3.

Croquis de la escuela.



Nota. En el croquis se puede visualizar la estructura de la escuela.

La infraestructura de la institución, es una gran fortaleza, ya que los alumnos y docentes podíamos realizar actividades lúdicas y recreativas al aire libre, en diversas modalidades de organización. Por otra parte, dentro de las carencias puedo mencionar el poco material bibliográfico en la biblioteca, así como el escaso material lúdico y didáctico para favorecer el proceso de la escritura convencional.

En cuanto a las tareas pedagógicas de los docentes, de manera presencial se ejercía con frecuencia el aspecto cultural, artístico y de convivencia, había mucha relación entre la escuela y la familia, se llevaban a cabo prácticas culturales que

promovían la interacción entre los padres y la localidad, tales como día de las madres, día del niño, fiestas patrias, por mencionar solo algunas.

En cambio, ahora con las clases a la distancia, estas prácticas pedagógicas se han limitado a lo normativo de las clases, instrucción a través de un aparato tecnológico, procesos cuantitativos de evaluación y entrega de resultados. Estas situaciones obstaculizan los procesos de aprendizaje, ya que se está dejando a un lado a los padres de familia, aun cuando la relación debería ser más unida. Todo esto, es una debilidad relevante en mi proceso de indagación, ya que el favorecimiento del lenguaje escrito, implica necesariamente el trabajo conjunto entre: alumnos, padres de familia y docentes.

Con respecto a la función y organización del Consejo Técnico Escolar (CTE), se realizan en las fechas que vienen marcadas en el calendario oficial, en años anteriores se llevaban a cabo los viernes de cada mes, pero desde el ciclo escolar 2019- 2020, los días varían. Aún con las clases a distancia éste se seguía llevando a cabo, y ese día era de asueto para los alumnos, en ambas modalidades (presencial o virtual).

En mi escuela el CTE, ya fuera presencial o a la distancia, en un primer momento era dirigido por la subdirectora de la institución, antes de comenzar ella verificaba que cada profesor trajéramos los productos individuales contestados, así como tener la guía de trabajo. De manera presencial se nos recomendaba sentarnos por grados, porque la mayoría de las actividades se trabajan de esa forma, así evitábamos estar moviéndonos de lugar y perder tiempo. Por otra parte, en la modalidad a distancia se nos pedía reunirnos días antes para compartir las experiencias y en la reunión solo socializarlas con el resto de nuestros compañeros.

Este espacio, tiene como objetivo impulsar la mejora de los logros educativos a través de la reflexión sobre la situación de cada escuela. Las sesiones se tratan de un tema en específico el cual viene marcado en la guía de trabajo que se nos proporciona, sin embargo, el CTE en mi escuela, se ha desaprovechado, los compromisos, metas y acciones planteadas en cada sesión han pasado a segundo término.

En mi escuela, siempre seguimos al pie de la letra la guía, considero que en ocasiones hay temas que podríamos omitir y hablar acerca de aspectos más relevantes, como lo son: la organización de actividades lúdicas, el compartir estrategias exitosas, éstas podrían ser funcionales a otros compañeros, e incluso “medir” los aprendizajes esperados que estamos obteniendo de cada asignatura, y con ello poder hacer ajustes o modificaciones a nuestras planeaciones para obtener mejores resultados.

Esta situación genera un rompimiento en la dinámica escolar, desde la experiencia de mi investigación las condiciones descritas no favorecen el logro de los propósitos educativos, cualquier tema de índole académico pasa a ser un tema aislado cuyo seguimiento y resultados son difíciles de lograr. El problema de la convencionalidad del lenguaje escrito tiene sus orígenes en el primer grado, cuyos procesos no se favorecieron adecuadamente, el atender esta situación en segundo representa una alternativa para mejorar las condiciones académicas de los estudiantes.

La interacción social dentro de la escuela es crítica entre los docentes, ya que la relación con colegas y directivos se ha vuelto meramente laboral, la comunicación y el colegiado entre docentes está ausente, las metas en común se limitan a aspectos normativos y administrativos; y con las clases a distancia esto se hizo más evidente.

Dichos ritos, tienen influencias de carácter negativo para mi proceso de investigación, porque se hace necesaria la interacción con los pares y la colaboración en experiencias y situaciones de escritura con significado. Esto genera que los alumnos no se integren con facilidad a las actividades promovidas al no participar en este tipo de experiencias de manera cotidiana.

1.2.2 El aula: elemento facilitador del aprendizaje.

Las aulas son mucho más que escenarios en donde se imparte cátedra, se convierten en un lugar de múltiples interacciones sociales, complejas y dinámicas donde continuamente se recrean de diversas maneras e inclusive se produce cultura (Herrera, 2009).

Por lo anterior, considero que el espacio áulico es un elemento más de la actividad docente, porque forma parte de un instrumento de aprendizaje muy valioso por ser objeto de continua reflexión y planificación. Asimismo, complemento mi contribución con Gairín (cit. en Laorden & Pérez, 2002), él menciona que el buen uso de este elemento puede facilitar e inclusive dificultar la obtención de objetivos, contenidos, actitudes y valores que el centro educativo proponga, lo que se convierte en un agente educativo que invita a una interacción social.

Mi proceso de investigación formativa, estuvo enmarcado de manera específica en el segundo grado de la escuela ya descrita, aunque desarrollé mis actividades de aprendizaje a la distancia, tuve la oportunidad de convivir con mi grupo en el aula (ver figura 4). Este salón tiene forma rectangular, sus paredes fueron construidas de bloques, techo de losa, piso de azulejos, puertas y ventanas de metal. Enfrente del salón se encuentra la biblioteca del turno vespertino, del lado izquierdo el salón del otro segundo y a un costado el patio cívico.

Figura 4.

Aula del segundo grado, grupo "B".



Nota. Fotografía del salón de clases que ocupa el segundo grado de la escuela Rodolfo Neri Vela.

Como se aprecia en la figura 4, el aula cuenta con los recursos y materiales didácticos necesarios para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, se dispone de suficientes mesas pequeñas con su respectiva silla, de las cuales eran utilizadas 28. También se cuenta con la presencia de mesa y silla para el docente, tres lockers para el resguardo de materiales, algunos estantes y tendederos para la colocación de libros del rincón.

Dentro del aula, los alumnos disponían de materiales concretos y didácticos que los padres de familia proporcionaban al inicio del ciclo escolar, tales como: hojas blancas y de colores, diversidad de papeles, crepé, china, lustre, bond, cartulina, pintarrones para el pizarrón, marcadores de agua, pinturas acrílicas, plastilina, rompecabezas, alfabetos móviles, éstos eran utilizados como parte del proceso del favorecimiento del lenguaje escrito.

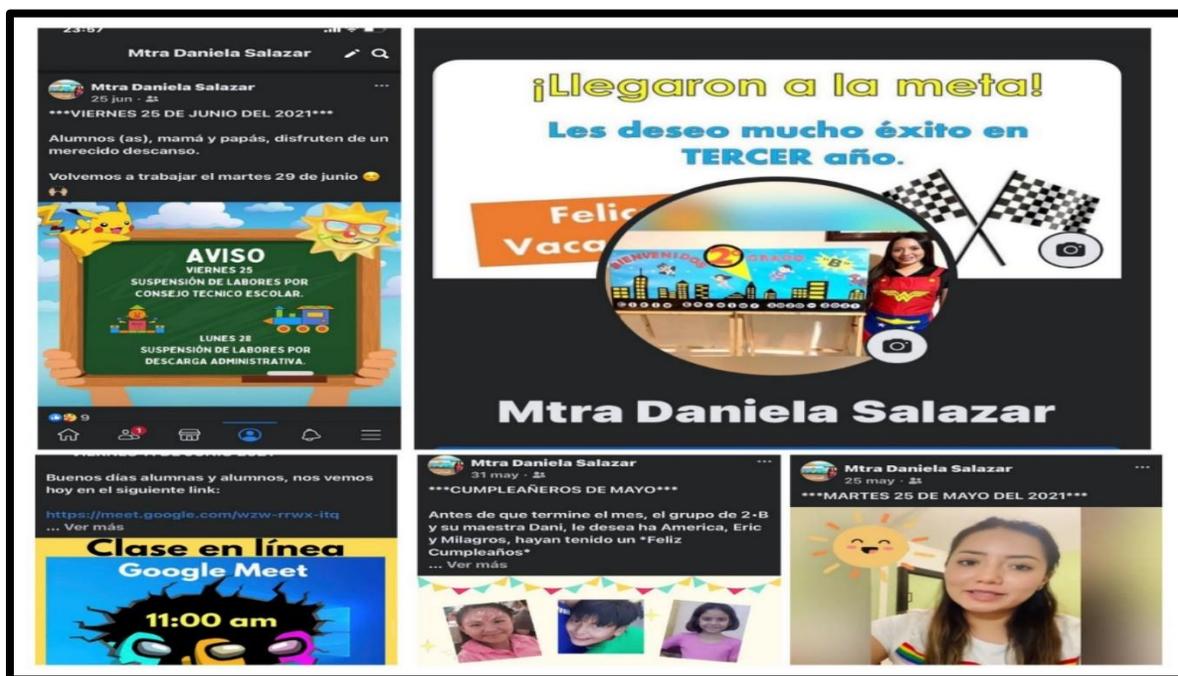
Además, el aula se encontraba equipada con variedad de material visual que servía de ambiente alfabetizador para los alumnos, el alfabeto en mayúsculas y minúsculas, tarjetas con las vocales, textos sencillos, entre otros. La disposición de

estos materiales en mi aula apoyaba significativamente el desarrollo de las estrategias. En general, el salón era un espacio armonioso y adecuado para el aprendizaje.

Como ya mencioné anteriormente mi investigación formativa la llevé a cabo a la distancia a causa del COVID-19. Mi aula virtual era un perfil de Facebook (figura 5), esta red social que forma parte de las herramientas de la WEB 2.0, fue creada el 20 de abril de 2020. El objetivo principal de crear este perfil fue para que los padres de familia y alumnos pudieran visualizar de mejor manera las actividades, ya que en la aplicación de WhatsApp era complicado porque se saturaban los mensajes.

Figura 5.

Perfil de Facebook: Mtra. Daniela Salazar.



Nota. Collage del trabajo realizado en el perfil de Facebook.

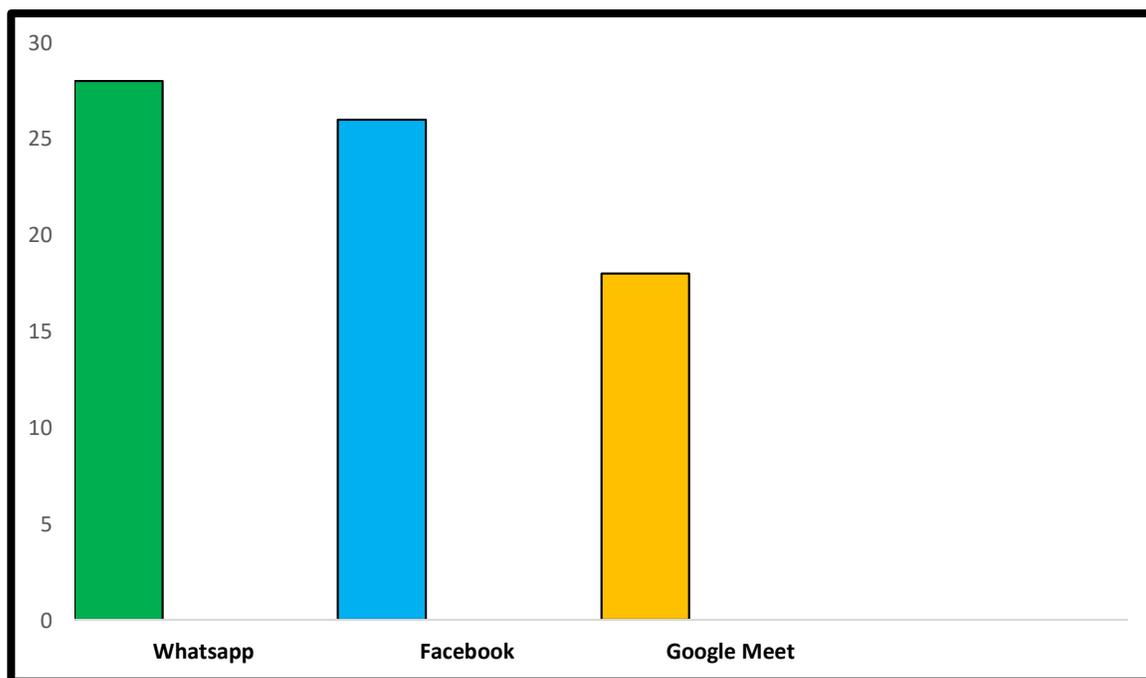
Como se observa en la figura 5, el perfil de Facebook era interactivo, en él publicaba videos de YouTube, me grababa explicando las actividades para postearlas, colocaba un post con los cumpleaños de las niñas y los niños, daba a conocer avisos, ponía el link para ingresar a la clase en línea y realizaba foros donde los estudiantes tenían la oportunidad de interactuar.

Siempre traté de que las actividades fueran innovadoras, además ofrecí una gran variedad de oportunidades de aprendizaje, otra de ellas fueron las clases en línea a través de Google Meet, estas conexiones las realizaba los días miércoles y viernes con una duración de una hora y media aproximadamente, el acuerdo de éstas se tomó en conjunto con los padres de familia. Las sesiones en línea las apoyaba con presentaciones en Power Point animadas e imágenes gif.

A pesar del trabajo a la distancia considero que mis clases fueron llamativas para mis alumnos, porque incluí diferentes herramientas, materiales, con el fin de que los estudiantes nunca llegaran a perder ese interés y motivación por aprender. En el siguiente gráfico (figura 6), presento la cantidad de alumnos que tenía acceso a las diferentes herramientas WEB 2.0 con las que trabajé.

Figura 6.

Acceso a las herramientas WEB 2.0.



Nota. Cantidad de alumnos que se conectaban y tenían acceso a las herramientas WEB 2.0 utilizadas durante las clases a la distancia.

Con la figura 6, doy a conocer que el 100% de mi grupo tenía acceso a la aplicación de WhatsApp, es decir la comunicación con los padres de familia fue sostenida; en cuanto a la plataforma de Facebook, eran 26 usuarios que tenía como “amigos”, y en lo que respecta a las clases en línea a través de Google Meet, 18 estudiantes se conectaban. A pesar de que en las últimas dos herramientas WEB 2.0 no era todo el grupo el que tenía acceso a estas aplicaciones, las actividades, videos, hojas de trabajo, entre otros, eran enviados por medio de Whatsapp.

Por otra parte, de acuerdo a datos oficiales de la Plataforma Estatal de Información Educativa (PEIE, 2020) al inicio del ciclo escolar 2020- 2021, el segundo grado, grupo “B”, estaba conformado por un total de 28 alumnos, 12 hombres y 16 mujeres, cuyas edades oscilan entre los 7 y 8 años de edad.

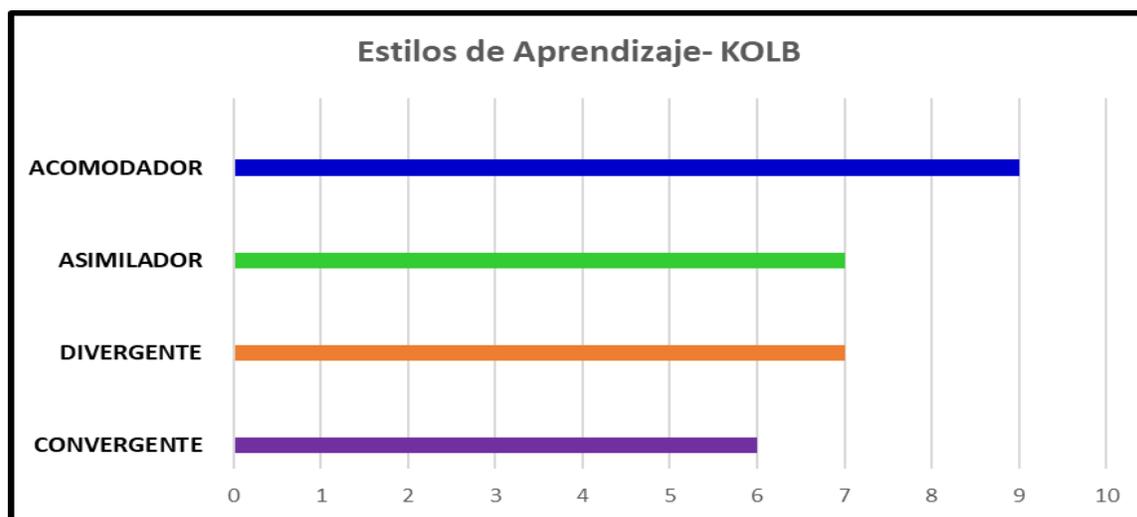
La teoría de Piaget (cit. en Santrock, 2006), establece que los niños de este rango de edad se encuentran en este momento saliendo del estadio “preoperacional” y entrando al estadio “operacional”. La segunda, se caracterizaba notoriamente en mis alumnos ya que estaban iniciando a desarrollar la capacidad de utilizar objetos de carácter simbólico, y existían dificultades para hacer reflexiones, así como utilizar la lógica.

Esto lo relacioné con su lenguaje escrito, cuando se encontraban finalizando primer grado y comenzando segundo año, logré identificar que la mayoría de mi grupo conocía la forma que tiene cada letra, sin embargo, se les dificultaba escribir palabras, formar oraciones y escribir textos convencionales.

Otro aspecto esencial que considero importante mencionar son los estilos de aprendizaje del modelo teórico de David Kolb (1984), éstos están clasificados en: divergente, asimilador, convergente y acomodador. Cabrera J. (2005) afirma que: “los estilos de aprendizaje son modos relativamente estables con los cuales los individuos adquieren y procesan la información para actuar y resolver problemas” (p.156). De acuerdo a las características que se dan en cada tipo de modelo, es como clasifiqué los estilos de aprendizaje de mi grupo.

Figura 7.

Estilos de aprendizaje.



Nota. El acomodo de los estilos de aprendizaje los llevé a cabo de acuerdo a las características del modelo teórico de Kolb (1984). 16 de marzo del 2021.

En la figura 7, observé que, dentro del estilo de aprendizaje acomodador, tengo al 32.4% (9 alumnos), éstos se caracterizan por su habilidad para adaptarse e involucrarse en situaciones nuevas, es decir se sienten cómodos con las personas, son intuitivos, observadores, pragmáticos, relacionan contenidos con su contexto inmediato y son muy imaginativos.

En cuanto al modelo asimilador, se ubican el 28.5%, (dos alumnos menos que el primero), los estudiantes privilegian la conceptualización y abstracción, además de la observación reflexiva ya que está la llevan más hacia las ideas y conceptos, también buscan crear modelos y valorar la coherencia.

Al igual que el anterior, se encuentran 7 estudiantes divergentes, ellos demuestran tener un buen desempeño en actividades concretas y observación reflexiva, una de las fortalezas de esta tipificación es la capacidad imaginativa, es decir, la facilidad de responder a situaciones concretas desde varias perspectivas.

Por otra parte, el 25% (seis alumnos), son convergentes, este aprendizaje responde a un grupo de estudiantes que conceptualizan información abstracta y

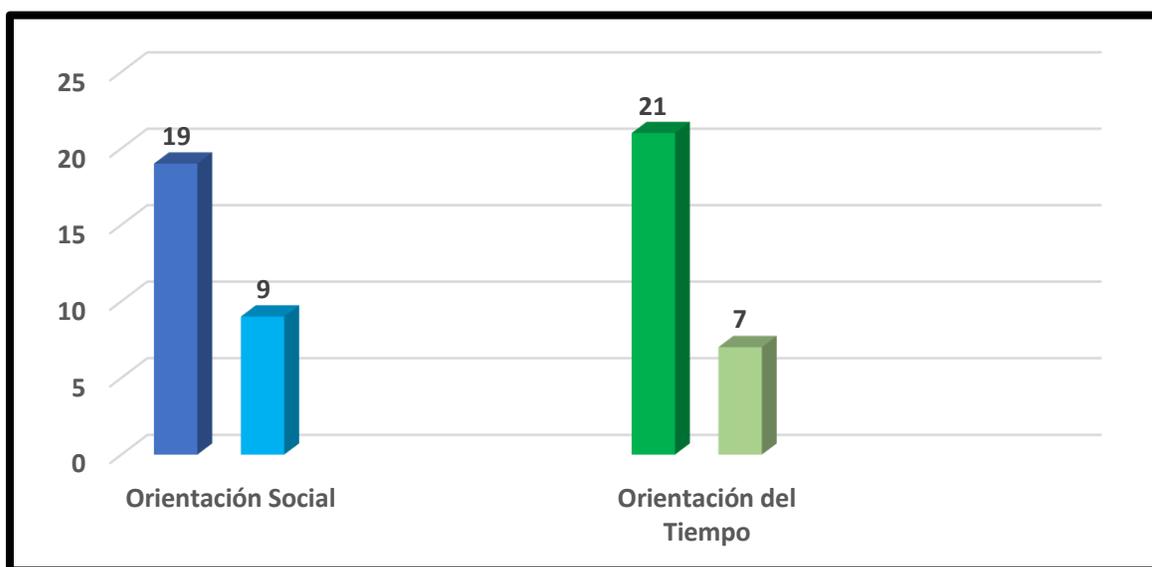
experimentación activa. Éstos también se caracterizan por desempeñarse mejor en las pruebas que requieren respuesta o solución concreta.

Los estilos de aprendizaje, me hicieron reflexionar acerca de las diferentes maneras, preferencias, modos de percibir y procesar la información que tienen mis alumnos, además estos datos me permitirán integrar actividades en los diseños de focalización para favorecer todos los estilos.

La orientación social y en el tiempo es relevante para mis alumnos, ya que a través de ella pude determinar si prefieren el trabajo en equipo o de forma individual, además de sí sus rasgos característicos son de una persona espontánea o planificadora. En la figura 8 que presento a continuación, doy a conocer la distribución de su carácter multidimensional desde la orientación social y del tiempo, determinando a partir de ellos la dinámica que debe seguir mi intervención docente y las actividades implementadas a la distancia.

Figura 8.

Orientación social y en el tiempo.



Nota. Orientación social y en el tiempo de los alumnos del segundo grado de acuerdo a sus características.

Con relación a la orientación social, las formas preferidas de mis alumnos de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje,

son de estilo cooperativo e individual. En el primero se ubican 19 estudiantes, éste lo observaba más en las clases presenciales en donde me percataba que los alumnos se dividían las tareas para alcanzar la meta que se les había encomendado. En cuanto al estilo individual, identifiqué a 9 niños en los cuales observé que prefieren trabajar de esta manera porque así podían asegurar que las cosas quedaran tal y como ellos querían.

En cuanto al estilo de aprendizaje, relacionado con las formas preferidas de mis alumnos de orientar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendices, el 75% (21 estudiantes) están encaminados hacia un estilo planificador, son niños que organizan sus espacios, por ejemplo: con las clases en línea debía publicarles un día antes en Facebook qué asignaturas íbamos abordar, de esta manera observaba a través de la pantalla que estos alumnos ya tenían su libreta lista con la fecha escrita.

Mientras que el 25% (7 alumnos) de los discentes restantes de mi grupo tienen un estilo espontáneo, actúan o hablan dejándose llevar por sus impulsos naturales, son resultante de la manifestación instintiva opuesta a cualquier razonamiento, esto lo llegué a observar en la recuperación de los conocimientos previos.

Por otra parte, las fortalezas y necesidades académicas que identifiqué en mis alumnos de acuerdo al campo formativo Lenguaje y Comunicación fueron: la totalidad de mis alumnos usan el lenguaje para comunicarse con sus pares y/o actores educativos que se encuentran dentro de la escuela y con base en esto se desarrollaba la socialización y el trabajo colaborativo. Sin embargo, tenía a diez alumnos que les costaba expresarse al momento de pasar al frente a exponer su trabajo o una experiencia concreta que hayan tenido, o si lo hacían su tono de voz era muy bajo.

En cuanto al lenguaje escrito, todo el grupo es capaz de escribir su nombre en diferentes situaciones, así mismo reconocen la relación de la escritura y la fonología de ésta, es decir, se ubicaban en una producción controlada por la

segmentación silábica de la palabra. En cuanto a la escritura convencional se encontraban en un nivel insuficiente ya que presentaban diversos criterios de error que más adelante describo. Por otra parte, la totalidad del grupo escuchaba con atención las narraciones de cuentos, leyendas, historias, entre otras, y después expresaban sus ideas por medio de la realización de un dibujo, oralmente o un escrito.

Paulo Freire (1997), describió la dinámica de intercambios, condiciones y prejuicios, que tanto estudiantes como docentes ponen en juego al momento de encontrarse en una situación educativa. Por ello, el ambiente de trabajo que produzco en el aula es de confianza y amistad, llevando a cabo, ante todo, una relación interpersonal discente-docente de comunicación, cordialidad y respeto, beneficiando la inclusión, estableciendo límites y la disciplina.

Por lo anterior, durante mi investigación promoví la creación de ambientes de aprendizaje en el salón y en el aula virtual, ya que sabía que era una estrategia valiosa para potenciar el aprendizaje de cada estudiante y combinarlo con el de los compañeros en busca de avances significativos

Hoy en día, el Programa de Estudios 2018 de todos los grados de educación básica, exige al docente tomar un papel como guía y orientador en el proceso educativo, siempre dejando al alumno en el centro, que lo incite a la necesidad de adquirir el sentido de aprender para ser un individuo competente ante las situaciones de la vida.

Considero que en mi práctica docente cuento con un amplio margen de autonomía, lo cual me ha permitido durante mi proceso de investigación formativa, tomar decisiones de manera libre y consciente en beneficio de los estudiantes, así como la implementación de estrategias innovadoras que abonaron al aprendizaje de los alumnos y como respuestas a mi pregunta central de investigación.

La aplicación de los distintos instrumentos para recabar información referente al contexto social de mi investigación, me permitió conocer muchos aspectos de importancia para el proceso de aprendizaje de mis alumnos, sus principales características, sus fortalezas, pero sobre todo sus debilidades. De este modo fue como inicié a trabajar ante la problemática del favorecimiento del lenguaje escrito para abordarla formal y sistemáticamente a través de un proceso de investigación formativa.

CAPÍTULO II. HISTORIA DE VIDA.

En el complejo proceso de autoconocimiento, sin duda existe una persona común, la cual posee un pasado que le ha permitido ser quien es ahora. Conocerse a uno mismo es la tarea más difícil, porque pone en juego directamente nuestra racionalidad, pero también nuestros miedos y pasiones.

En la construcción de un Portafolio Temático, resulta sustantivo que el docente se conozca e identifique los momentos de su vida que lo han llevado al lugar donde está, permite entender el porqué de las acciones que realiza en su hacer cotidiano (Villar, 2000).

En el presente apartado, pongo de manifiesto mi historia personal y profesional, en donde explico situaciones que marcaron mi vida y que me ayudaron a evolucionar como profesora. Los hechos planteados, la reflexión conseguida y los retos que encuentro, redimen la esencia de mis acciones que he construido a través de mis experiencias, porque sin duda éstas han marcado mi ejercicio docente.

¡Te invito a conocerme!

2.1 Mi familia.

Podría comenzar por mi fecha de nacimiento, pero creo que mi historia comenzó algunos meses atrás, cuando mis padres decidieron formar una familia. Se casaron el 27 de agosto de 1994; mi papá es un hombre soñador, fuerte, apuesto, valiente, cariñoso, optimista y trabajador, Pedro Pablo Salazar Cárdenas, actualmente trabaja en la Secretaría de Salud como dictaminador; mi mamá, es alegre, dedicada, comprensiva y una excelente cocinera, María Eugenia Ruiz Almendárez, una enfermera ya jubilada.

Algunos meses después, llegué como primogénita a la familia Salazar Ruiz, nací el 4 de marzo de 1995 y mis papás decidieron llamarme Daniela. Cuando tenía dos años, nació mi hermana; Paola, una niña risueña, divertida y muy parecida a papá. Pero en el momento menos esperado se convertía en una enérgica máquina de golpes, así fue como inició una historia llena de aventuras. Después de 13 años llegó una nueva integrante al equipo, que trajo más risas y alegrías, la pequeña de la casa, mi sobrina Sofía.

Mi mamá, me ha aportado principios de valor en mi vida, me ayuda a tener “los pies en la tierra”, a buscar lo que pretendo, e incluso es la responsable de que haya tomado el reto de estudiar la maestría. Ella me motiva a seguir preparándome y no temer a los nuevos desafíos. Producto de esta formación familiar, en mi trabajo busco que mis alumnos tengan retos personales y los motivo constantemente para que consigan los medios para lograrlo.

Mi papá, es una persona que valora lo que tiene y su mayor pasatiempo es ver películas, de las cuales suele destacar el mensaje positivo de ellas. Él siempre me menciona que es importante estar preparados en todos los sentidos. Desde pequeña me inscribió a clases de inglés y computación, por ello ahora me considero hábil en el manejo de las TICS, esto me permitió poder llevar a cabo de manera eficaz mis clases a la distancia.

Santrock (2006) menciona que las relaciones contribuyen al estatus de los pares y proporcionan múltiples beneficios, que van desde la amistad, ayuda física o moral, intimidad y afecto. Retomo lo que menciona la autora para entender y dar sentido a los lazos de afecto que tengo con mi familia.

Recuerdo que cada fin de semana asistíamos todos mis primos a casa de mi tita Velia, jugábamos a la “escuelita”, y yo siempre era la maestra, ponía a todos a colorear y a que prestaran atención al pizarrón (el cual hacíamos con un cartón). La escritura siempre fue relevante para mí, ya que mis primos debían escribir las indicaciones que les daba, además siempre les pedía que colocaran su nombre para poder revisar sus trabajos. Cabe mencionar que soy la mayor de mis 13 primos, así que yo les enseñaba a escribir.

Ahora que nos encontramos viviendo una emergencia sanitaria a nivel mundial, a causa del COVID-19, la cercanía que he tenido con Sofía (mi sobrina) ha aumentado, ya que yo me encuentro acompañándola en sus clases en línea. Ella actualmente cursa primer grado de primaria y está comenzando a consolidar la escritura y lectura, sin duda, esto ha generado mayor interés en mí, por conocer más acerca del lenguaje escrito. Fue así como mi familia ha influido en el gusto que tengo por la escritura y en gran medida con el apoyo de las herramientas tecnológicas, las cuales son fundamentales hoy en día.

2.2 Mi educación básica.

Estuve en el CENDI 5 ubicado en el municipio de Rioverde, cursé el preescolar ahí porque mis papás tenían sus trabajos en ese lugar. A los 5 años, expresé mi deseo por ser maestra, supongo que ver el trabajo que hacían mis profesoras provocó cierto interés en la docencia; recuerdo que la maestra Karla entraba al salón con pelucas de payaso, bailando y haciéndonos reír; de la maestra Irma me gustaba la forma en que me trataba, y la sonrisa que cada mañana tenía para sus alumnos.

En el jardín de niños jugaba con algunos compañeros, platicábamos en el recreo, olvidé si lo hacía en clase, lo que recuerdo es que me gustaba escribir mi nombre en cada hoja de trabajo que realizábamos. Cuando egresé de este nivel no logré adquirir la lectura y escritura. Ahora como docente sé que no es obligatorio obtener esas habilidades en preescolar, pero con pleno conocimiento de que es posible.

Conversé con mi mamá acerca de esto último. Me platicó que, en el periodo vacacional, antes de ingresar a la primaria, ella me enseñó a leer y escribir. Todas las tardes nos sentábamos en el comedor; primero me mostró el sonido de cada letra (por cierto, recuerdo que movía la boca muy despacio y me pedía que observara sus movimientos y escuchara el sonido que emitía), después comencé a conocer las sílabas, de esta manera logré escribir mis primeras palabras: mamá, papá, tita, mesa, misa, suma, entre otras.

La letra de mi mamá siempre ha sido muy legible y “bonita”, por ende, siempre me pedía que escribiera bien, sino lo hacía me borraba el trabajo y tenía que volver a empezar. Al recordar esto pensé “que constructivista era mi mamá”, pero también vino a mi mente la idea de que al buscar la perfección y el camino correcto vemos situaciones más complicadas, así como los padres, los docentes también podemos aprovechar los recursos y las experiencias del entorno de los niños.

Cuando concluí el preescolar regresamos nuevamente a vivir a la capital (S.L.P.), vivía por la Av. Damián Carmona y a mi mamá le tocó trabajar en la clínica uno del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), ubicada en Nicolás Zapata. Cuando pasábamos a recoger a mamá a la salida de su trabajo, me enseñaba la Normal, me explicaba que ahí estudiaban los maestros, con el paso del tiempo este deseo creció, tomó fuerza y estar en la Normal fue mi más grande sueño. Desde entonces, cada vez que nos pedían elaborar nuestro proyecto de vida, culminaba con mi formación como maestra de primaria.

Al continuar con mi educación, cursé la primaria, en la escuela “Profesor Ramón G. Bonfil”, tuve tres maestros, cada uno con sus características particulares: la primera creativa, un profesor divertido y una maestra muy exigente. No recuerdo el método de la maestra Lidia para enseñar a leer y escribir, pero constantemente nos ponía a trabajar con diversos materiales; por otra parte, con el profesor Leonardo (3° y 4°), es imposible olvidar las divertidas clases de historia, en donde nos contaba los sucesos actuando, de esta manera la mayoría del grupo comprendíamos el tema, creo que por eso tengo muy presentes diversas fechas históricas; la maestra Xiomara (5° y 6°) propició en sus alumnos la convivencia como la unión de grupo, así como la relación que estableció con cada uno de nosotros, sabía de nuestra vida familiar, personal, gustos, dificultades, conocía a sus alumnos.

Durante la primaria formé parte del grupo de danza y la escolta, por las tardes iba a mis clases de inglés. Aprendí que tenía que ser organizada para cumplir con todas mis actividades, especialmente con lo académico. Mis padres hablaron

conmigo y me mencionaron que siempre debía reforzar mi compromiso ante cada cosa que hacía, no solo con actividades extraescolares y con la escuela, sino conmigo misma y la responsabilidad hacia mis estudios. Estas palabras fueron muy significativas para mí, e incluso por eso me considero una persona muy organizada y comprometida en todo lo que realizo.

La secundaria la cursé en el colegio “presidente Kennedy”. Traté de continuar en el grupo de danza, me presenté en los ensayos, al asistir al primero me di cuenta que el carácter de la maestra era muy fuerte, gritaba mucho e insultaba a sus alumnos. Fue la primera y la última vez que asistí, no quería que me tratará así, su forma de expresarse no me parecía adecuada. Desafortunadamente o afortunadamente, su trato fue mi primera expectativa sobre cómo no quería ser cuando fuera maestra.

Por el contrario, hubo profesores encargados de asignaturas con quienes me llevaba muy bien, por ejemplo, mi asesor con quien platicaba, me daba tips para ser mejor estudiante, recuerdo que me enseñó a realizar acordeones, éstos los hacía en un pedazo de papel, la escritura que realizaba no era nada convencional (colocaba “k” en lugar de “que”, eliminaba algunas letras de las palabras y utilizaba signos). Mi asesor me mencionaba que ésta era una buena técnica para recordar lo que quería aprender, porque era una simbología que yo estaba implementando y que para mí tenía sentido. Aclaro que estos “acordeones” solo me servían para estudiar.

Esto último me recordó los niveles de escritura que proponen Ferreiro (2006) y Teberosky (1979), cada una de estas etapas refleja una cierta concepción que el niño tiene respecto a lo que es la escritura y a cómo se ejecuta. En este sentido los garabatos, representan para ellos algo como si fueran texto. Los alumnos pasan por diferentes etapas de escritura hasta alcanzar la convencionalidad, sin embargo, me doy cuenta que estos “garabatos, símbolos”, vuelven a formar parte de nuestro lenguaje escrito aun cuando ya hayamos adquirido el nivel alfabético.

Por otra parte, mis estudios de preparatoria los llevé a cabo en el “Cobach 26”, entré a la paraescolar de animación, pues quería experimentar algo nuevo. Aunque las actividades extraescolares han sido importantes en mi vida, siempre le he dado prioridad a lo académico, ya que me encanta estudiar.

2.3 El camino de la formación docente.

Llegó la fecha, más que angustia sentía emoción de hacer el examen en la Normal, al ver la lista de nuevo ingreso me dio mucha alegría, mi sueño se había cumplido. Ingresé en el 2013 a la BECENE. En los cursos de inducción preguntaban por qué seleccionamos esta carrera, mi respuesta radicaba principalmente en que siento mucho amor por mi Estado y por mi País, me preocupaban los problemas sociales, pero considero que la educación tiene un papel importante para erradicarlo, la idea que tenía era que como docente podría influir en muchas generaciones, probablemente sólo en algunos niños, también es posible que solo sea uno, pero uno puede marcar la diferencia.

Por eso para mí es importante hacer mi trabajo lo mejor posible, lo considero muy significativo en la sociedad porque requiere servicio para los demás, para los niños, sus familias y mi país. Hasta este momento de mi vida percibo ideas construidas a partir de la influencia de mis padres, la filosofía de mis profesores y entrenadores, así como de experiencias con mis compañeros de entrenamiento o escuela.

En mi segundo año de la normal, me invitaron a formar parte de la Asociación de Estudiantes Normalistas Potosinos (AENP 2014-2016), el puesto que desempeñé fue el de difusión de eventos, es decir, me encargaba de diseñar los carteles para las diversas actividades, éstos los realizaba a través de programas de la WEB, y como mencioné en párrafos atrás me considero una persona hábil en el manejo de estas herramientas.

Asimismo, decidí entrar al taller de animación, ya que la experiencia que tuve en el Cobach me gustó mucho y quise seguir en este deporte. Mi equipo y yo

asistimos a diferentes eventos de la Organización Nacional de Porristas (ONP) representando a la BECENE. Debo confesar que siempre me he caracterizado por ser líder, por ello fui jefa de grupo durante los cuatro años que estuve en la Normal.

Durante mi estancia en la institución, tuve a excelentes profesores que marcaron y sembraron una semilla de cambio y ambición en mí, entre los que destaco al maestro Gustavo, quien me permitió tener mis primeros acercamientos a la didáctica del español, y que trascendió hasta la maestría para seleccionarla como mi campo de investigación formativa.

Por otra parte, la maestra Nubia, me mostró una cara fabulosa de la docencia que me inspiró a seguir adelante en todo momento y a seguir superándome, agregando que me dio el consejo de establecer un balance entre la rigidez disciplinar y la flexibilidad de mis acciones, mismas que llevo a mis intervenciones docentes ahora que me encuentro frente a un grupo. Aunado a estos grandísimos maestros, en cuarto grado observé muy de cerca el trabajo de la Coordinadora de Primaria, decidí que quería ser como ella, de ahí nació la idea de ser formadora de docentes.

En mi último año de formación docente, llevé a cabo la elaboración de mi ensayo pedagógico en compañía con la Dra. Dafne, el tema de éste estaba enfocado en estrategias para favorecer el trabajo colaborativo. Presenté mi examen profesional el 5 de julio de 2017, salí con felicitación por obtener un promedio de 9.4, hubo lágrimas por haber cumplido un sueño, el más anhelado, superaba cualquier medalla, fue lo mejor de mi vida.

2.4 Mis primeras experiencias en el servicio.

Fierro, Fortoul y Rosas (2000) mencionan que todo docente debe ser capaz de matizar su historia personal y su trayectoria profesional, puesto que esto le dará un sentido de pertenencia y presencia dentro del aula. Por lo que, al egresar en el 2017 de la Educación Normal, presenté el examen de oposición, quede en el lugar

67, fue un logro muy grande porque empezaría hacer lo que había esperado en mi vida.

Fue en septiembre del 2017 cuando me hablaron de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE). Me tocó tomar posesión de mi plaza iniciando con un pre jubilatorio en la escuela primaria “Francisco Eppens Helguera” ubicada en la colonia María Cecilia, lugar en donde poco a poco adquirí experiencia, y a su vez conocí la realidad de la docencia desde diferentes aspectos, como el desconocer completamente el contexto.

Si bien, mi experiencia sólo duró un mes, en ese corto tiempo tuve los primeros acercamientos a la identificación de una problemática que aqueja a múltiples escuelas del país, que es el bajo aprovechamiento en el español, sobre todo en las habilidades de lectura y escritura. Desde mi aula me comprometí a dejar al grupo con un buen nivel, pero el tiempo fue insuficiente para generar cambios, debido a que me reubicaron de escuela.

Me otorgaron mi plaza definitiva en el mes de octubre del 2017, ésta me llevo a la escuela primaria “Pípila” de turno vespertino, que se encuentra ubicada en la colonia Las Flores (periferia de la mancha urbana de la capital). Me pude percatar que era un contexto hostil en donde la cultura de la población estudiantil hacia la educación solo era un mero trámite.

En esta institución me enfrenté a una diversidad de problemas profesionales, entre las que destaco el tener en mi aula a un niño con el Trastorno del Espectro Autista (TEA), que me exigió introducirme a nuevos campos de conocimiento y actualización para atenderlo y ofrecerle mi mejor faceta de docente.

Un segundo reto que afronté fue que llegué al grupo en el mes de octubre, por desgracia los alumnos no tenían maestro, los estudiantes eran repartidos en el resto de los salones, no importaba que los alumnos fueran de primero, ellos eran acomodados en cualquier grado.

Cuando tomé la responsabilidad del grupo, encontré un alumnado que tenía un ritmo lentificado de trabajo en comparación con el resto de sus compañeros (los otros primeros), con deficiencias en su lectura y escritura. Por lo que me comprometí a hacer todo lo que tenía en mis manos, por ello me vi en la necesidad de leer literatura al respecto, conversar con maestros experimentados y a buscar capacitación profesional.

El tercer reto que llevé a cabo en esa escuela fue la aplicación del Sistema de Alerta Temprana (SisAT), el cual es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docentes contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave.

Recuerdo que la supervisora nos convocó a una junta a nivel zona, en donde nos capacitó para aplicar dicha prueba. Así mismo nos indicó que la evaluación SisAT se llevaría cabo entre escuelas, es decir, yo fui comisionada a otra institución para aplicar el instrumento. Esto me permitió conocer el trabajo de otra maestra, e incluso me dio tips para que mis alumnos aprendieran a leer y escribir.

Cuando recibí los resultados de mis estudiantes, en un principio me frustré ya que éstos eran muy malos, en general el grupo no alcanzaba los niveles esperados, sobre todo en el módulo de herramientas de exploración a través de la opción de textos escritos. Fui señalada en el CTE del mes de noviembre del 2017, como la maestra con el grupo “más bajo en la prueba SisAT”.

Desde ese momento, me dediqué a trabajar todos los días con los alumnos para que logaran adquirir una lectura y escritura convencional, para esto realizaba diferentes actividades, algunas de ellas enfocadas a una metodología lúdica e incluso me apoyé mucho con los padres de familia, que sin duda son pieza clave en el aprendizaje de sus hijos.

Para el mes de marzo del 2017, se llevó a cabo el tercer momento de evaluación de la prueba SisAT, ésta arrojó resultados muy buenos hacia mi grupo; Fui felicitada en el siguiente CTE por lograr que mis alumnos avanzaran en la convencionalidad de su escritura y lectura, con esto también dejé de ser señalada como la maestra con el grupo más bajo. Fue gratificante al final del ciclo escolar, los resultados que tuvimos, ya que los logros de los menores fueron gracias al esfuerzo de ellos en conjunto conmigo, mi dedicación, apoyo de mis compañeros de mayores experiencias y los padres de familia.

Los retos que enfrenté en esta primaria me llevaron a reflexionar sobre lo débil y superficial que era mi formación inicial como docente, me identificaba como una profesora con muchas áreas de oportunidad y sobre todo con una infinidad de dudas al respecto de mi profesión, éste fue el motivante que me llevó a determinar que cuanto antes quería cursar una maestría en educación.

Para iniciar el ciclo escolar 2018-2019, me dieron cambio de adscripción a la zona escolar 110 perteneciente al municipio de Zaragoza, en donde actualmente laboro. La escuela es la primaria “Rodolfo Neri Vela” ubicada en Ciudad Satélite. Marchesi y Martín (2014) mencionan que “cuando un docente cambia de contexto de enseñanza... sus prácticas se modifican y un tiempo después su forma de pensar puede haberse transformado también” (p. 136). Considero que estas reubicaciones es algo que tuvo impacto en mis esquemas de enseñanza e inclusive en mi persona.

El ambiente de trabajo que encontré se limitaba a aspectos normativos y administrativos, no existía comunicación entre colegas y mucho menos compañerismo. A pesar de las adversidades, logré en esta institución recibir mi primera nota laudatoria, la cual me fue otorgada porque en las evaluaciones que realiza la supervisión a inicios, mediados y finales del ciclo escolar, mi grupo el 4° “C” en el 2018, obtuvo el promedio más alto. Estas pruebas consistían en evaluar las habilidades matemáticas, así como la lectura y escritura.

Como docente puedo decir que cuento con experiencias significativas sobre el trabajo en el aula, mismas que me han permitido la reflexión sobre los procesos

de enseñanza y aprendizaje, pero a pesar del excelente resultado que obtuve en la evaluación aplicada por la supervisión, sabía que debía seguirme preparando profesionalmente, por tanto, casi al término del ciclo escolar comencé mi proceso de inscripción a la Maestría de Educación Primaria ofertada por la BECENE.

Es necesario mencionar que no solo las experiencias educativas son las que han influido en la construcción de la identidad que actualmente poseo como docente, personalmente pienso que también las experiencias personales son la base sobre las cuales he consolidado mi figura como profesional de la educación. También al momento de estar recordando todos estos sucesos me di cuenta que el lenguaje escrito es un área de conocimiento que ha estado presente en mi vida, sumando a que las herramientas de la WEB 2.0 las he ido dominando y aprendiendo desde mi niñez hasta la profesional que ahora soy.

2.5 Formación continua para la transformación de mi práctica docente.

Actualmente, estamos en una constante transformación social que exige múltiples cambios en el ámbito educativo, y por consecuente en sus docentes, en razón de que deben adentrarse a esas exigencias sociales para preparar a los estudiantes (Gaitán, 2008).

Estas necesidades me demandan a convertirme en una docente a la vanguardia, que busca dejar huella en cualquier lugar donde labore y brindar a mis alumnos la oportunidad de lograr aprendizajes que les sean funcionales en su vida, y con ello tener satisfacciones de esta hermosa labor de ser profesora.

Cuando decidí estudiar la maestría para seguir preparándome, investigué sobre otros lugares además de la BECENE, pero no me agradaba el mapa curricular, quizá también influyó el amor a mi Alma Mater. Una vez que estuve más estable respecto a la ubicación de trabajo, es decir, que estaba segura que no me mandarían a una comunidad lejana, hice el trámite para entrar a la maestría, ahora pienso que fue muy bueno haber esperado esos dos años, ya que me siento con más recursos y experiencias sobre las cuales reflexionar.

En el tiempo que ha transcurrido en mi trayecto profesional, 4 años para ser exactos, he aprendido muchas cosas, analizado otras tantas, pienso en lo que he hecho bien o mal, lo que quiero mejorar y empiezo a definir mi forma de trabajo. La fase en la que empiezo, consta de la “estabilización de un repertorio de habilidades prácticas de base que le aportan seguridad en el trabajo e identidad profesional, como sentimiento de tener un modo propio de funcionar, lo que hace vivir el oficio como cómodo” (Bolívar, 1999, p. 58).

El fortalecimiento de la autonomía e independencia, la mejora de enseñanza, un periodo de mayor estabilidad en el quehacer docente; en verdad me encuentro en una etapa en la que estoy definiendo mis propios métodos, identifico la comunicación con otros agentes educativos, así como la relación con los niños y mi forma de trabajo; me estoy planteando nuevas metas no sólo en el terreno profesional, sino también en el aspecto personal.

Me considero una persona perseverante y paciente que disfruta cada paso del lento pero gratificante proceso de aprendizaje de los pequeños, me preocupo por el bienestar de mis alumnos, sobre todo, por el estado emocional, para mí es importante que los niños estén tranquilos, que expresen lo que sienten ya sea de manera oral o escrita lo que están viviendo y procuro ser comprensiva ante las situaciones o dificultades que tienen en casa.

Me gusta jugar con los niños, pero también exigir en su trabajo para que mejoren día con día, lograr sus metas, les pregunto lo que sueñan, qué quieren ser cuando sean grandes, me río con ellos y también de ellos. Disfruto su compañía, sus risas, travesuras y ocurrencias que cambian mi día cuando éste no ha empezado bien.

Los niños me describen como buena, amable y divertida; debo admitir que me agrada el último término, porque yo también me considero así. Mis compañeros y director mencionan que soy responsable, respetuosa, creativa, que disfruta su trabajo; los padres de familia dicen que perciben una persona, consciente y comprometida; me agrada saber eso, ya que es gratificante.

En la actualidad la motivación que alimenta el deseo de seguir en esta labor, es la satisfacción personal de crecer, de aprender, de mejorar continuamente; esta profesión me ha enseñado estos principios y que son aplicables no sólo en la docencia sino en la vida cotidiana y otros aspectos en los que nos desenvolvemos. También me motiva percibir la mejoría en las habilidades de los alumnos, apoyarlos en situaciones escolares o personales, acompañar su proceso de crecimiento y aprendizaje, formar parte de su vida y ellos de la mía.

En los años que me restan de enseñanza me veo trabajando, estudiando, en cursos y congresos, y por qué no pensar en la posibilidad de participar en alguno como ponente. Como docente de primaria, me percibo como una profesora con una forma de enseñanza definida, abierta al cambio, dispuesta a aprender de los compañeros. Quiero ser una maestra que se preocupe por los alumnos y su entorno, que actué para mejorar. Deseo no perder este cariño hacia mi profesión y continuar amando lo que hago.

La práctica docente es y será siempre un parteaguas para construir mi identidad como profesora; compartir y redactar experiencias cotidianas resulta un apoyo para reflexionar a fondo sobre las metodologías empleadas, aciertos y dificultades que han caracterizado mi trayectoria como docente, sin dejar de lado los factores que influyeron y marcaron un precedente en mi formación como estudiante.

Finalmente, puedo decir que soy una persona que posee una identidad concreta y consolidada, así como una identidad profesional docente que ha sido producto de mis experiencias en el ámbito educativo. Considero que ambos rasgos de mi persona me apoyaron en la decisión de elegir esta profesión que requiere de vocación, ética profesional y compromiso, apoyada con la actualización permanente, que resulta imprescindible en lo más importante del proceso de enseñanza y aprendizaje: los alumnos.

CAPÍTULO III. CONTEXTO TEMÁTICO.

La problemática que identifiqué y llevé a cabo mediante la investigación formativa, son aspectos de relevancia que no surgieron de manera aislada, es decir fueron el resultado de un proceso complejo en el que a través de la problematización de mi propia práctica docente pude identificar los retos, metas y áreas de oportunidad que debía atender.

Este capítulo es una breve semblanza de los hechos de mi práctica en lo que se hizo evidente la problemática, mi interés por el tema y los factores que intervinieron en el mismo, también presentaré referentes teóricos que sustentaron este estudio y que dieron pie a la formulación de mi pregunta de investigación y propósitos.

3.1 Lenguaje escrito: problemática de gran impacto en México.

Saber escribir tiene un valor incalculable en el ámbito académico, laboral y social. Gracias a esta habilidad podemos comunicar y dejar constancia de nuestras ideas y sentimientos, tanto para nuestros lectores como para nosotros mismos, ya que permite clarificar nuestros pensamientos y construir a partir de ellos.

Esto significa que tener una buena expresión escrita implica la coordinación de conocimientos y habilidades muy complejos, hecho que tradicionalmente ha impuesto un reto enorme en su enseñanza y ha derivado con demasiada frecuencia en la fragmentación del proceso de escritura.

El INEGI en 2008, señaló que más del 90% de la población mexicana se encuentra alfabetizada, es decir sabe leer y escribir gracias a que la Educación Básica ha cumplido con relativo éxito la enseñanza del código de lectoescritura. Sin embargo, cabe señalar que esta institución reporta exclusivamente a aquellas personas capaces de decodificar textos y no evalúa los procesos de producción.

En contraste, cuando se toman en consideración estos procesos se encuentra que muchos alumnos, incluso los que ingresan a niveles superiores, leen y escriben de manera deficiente (Díaz Barriga y Muriá, 1996). Es decir, los estudiantes no son conscientes del valor de la escritura ni aprenden a utilizarla de forma sofisticada para llevar a cabo actividades sociales y comunicativas.

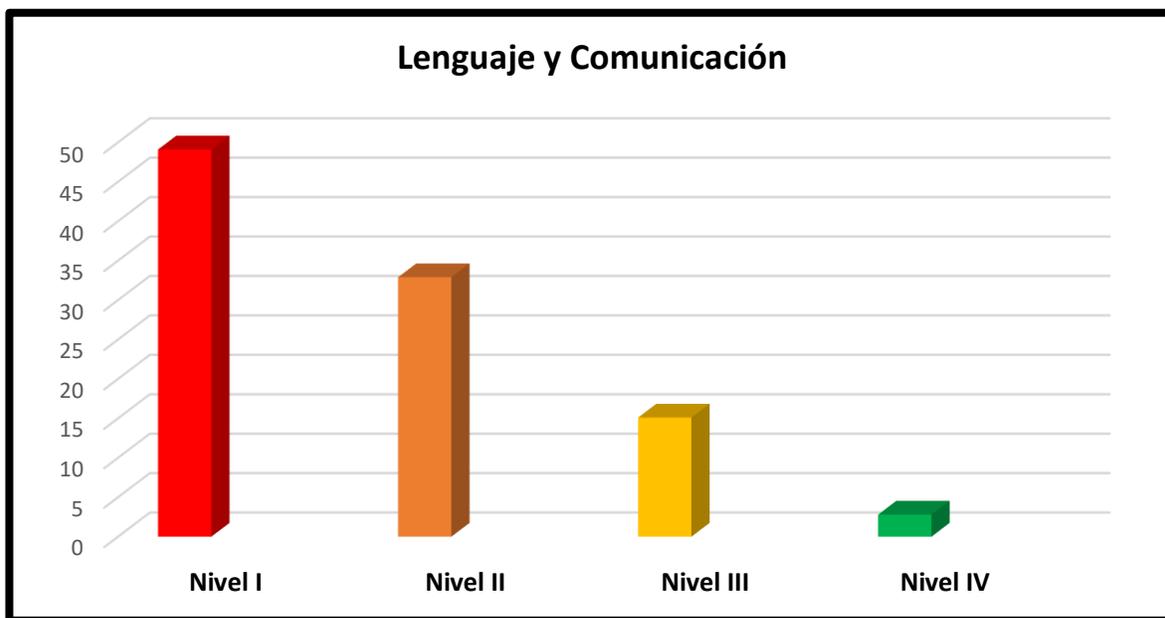
Este panorama preocupante ha sido confirmado por evaluaciones Nacionales. Por ejemplo, la realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) con la prueba Examen de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), el cual mostró que el 43% de los alumnos de tercero de primaria, el 63% de los estudiantes de sexto y el 56% de tercero de secundaria, tienen competencias de escritura por debajo del mínimo esperado, en especial sobre tipos de discurso y funciones del texto.

Los resultados, reflejaron mayores deficiencias particularmente en estrategias textuales (coherencia, integración y manejo efectivo de estructuras de texto) y convencionalidades de la lengua (cohesión, consistencia entre género y número, ortografía, puntuación y segmentación). Esto significa que los estudiantes en México no son sensibles a las funciones ni a las características lingüísticas de los diferentes tipos de texto, y presentan sin duda problemas significativos en el uso de las convencionalidades de la lengua escrita.

En el mismo orden de ideas, el informe del Plan Nacional para la Evaluación de la Educación (PLANEA) del 2018, evidenció resultados en el área de Lenguaje y Comunicación, los cuales se reflejan de manera gráfica en la figura 1 que presento a continuación.

Figura 1.

Porcentajes de los resultados de PLANEA 2018.



Nota. Resultados a nivel Nacional del área de Lenguaje y Comunicación de la prueba PLANEA del 2018.

En la figura 1 observé que el 49.1% de los alumnos tuvieron el nivel de dominio I, logrando de forma insuficiente la localización de información en textos y la comprensión de la estructura en oraciones simples, lo que es igual a que reprobaron el examen, el 32.9% alcanzaron un nivel de dominio II, quienes lograron de manera básica relacionar segmentos de información y utilizar conjunciones y nexos. En cuanto al nivel de dominio III solo el 15.1% de los estudiantes dominaron satisfactoriamente la relación de información explícita e implícita en textos. Finalmente, tan solo el 2.8% de los evaluados se logró ubicar en el nivel de dominio IV, dominando de manera sobresaliente la comparación y evaluación de textos.

El centrar mi atención a las cifras emitidas me permitió vislumbrar un panorama desalentador, sin embargo, analizar dichas estadísticas generó un diagnóstico de mayor gravedad, porque las fuentes oficiales reportan exclusivamente la cantidad de personas que son capaces de codificar y decodificar

textos, más no evalúan la calidad con que estas habilidades son ejecutadas, es decir, se deja de lado los procesos de producción y comprensión escritas.

Llegué a la conclusión de que el problema de la escritura en México radica en que no se ha valorado ni utilizado de forma sofisticada “para llevar a cabo actividades sociales y comunicativas en una variedad de contextos culturales” (Goodman, 2003).

3.2 La escritura en San Luis Potosí.

Como he ido enfatizando sobre la importancia de contextualizar la problemática desde perspectivas locales y concretas que faciliten la identificación de las deficiencias, las causas de las mismas y sobre todo las rutas alternas a través de las cuales se pueden atender las situaciones a fin de darles cabal solución. Es así como de esta forma presento el problema de la convencionalidad de la escritura en el estado de San Luis Potosí (S.L.P.), esto me permitió reconocer que el problema con la escritura no es exclusivo del grupo de 2ºB de la Escuela Primaria Rodolfo Neri Vela, sino es un problema común en otros contextos.

El estado de S.L.P., tiene la obligación de garantizar una educación de calidad para todos sus estudiantes y por ello debe asegurar que éstos alcancen un nivel de logro al menos satisfactorio en sus aprendizajes, sin embargo, los resultados de PLANEA (2018), nos dicen que 17 de cada 100 estudiantes en primaria alcanzan los aprendizajes clave de manera satisfactoria o sobresaliente (niveles III y IV), ya que el 52.9% se encuentra en el nivel I, el 31.7% obtuvo el nivel II, el 12.7% el nivel III y el 2.7% el nivel IV.

Esta misma prueba mostró que S.L.P. obtuvo un total de 493 como puntaje promedio de los alumnos de 6º grado de educación primaria en el campo Lenguaje y Comunicación, ubicándose en el lugar 25, situándose por debajo de la media a nivel nacional, superando en puntaje solamente a los estados de Guerrero, Zacatecas, Tabasco, Durango, Veracruz y Chihuahua.

Ante los desalentadores resultados de las competencias del Español, las prioridades urgentes de la educación básica se encuentran en la mejora de la

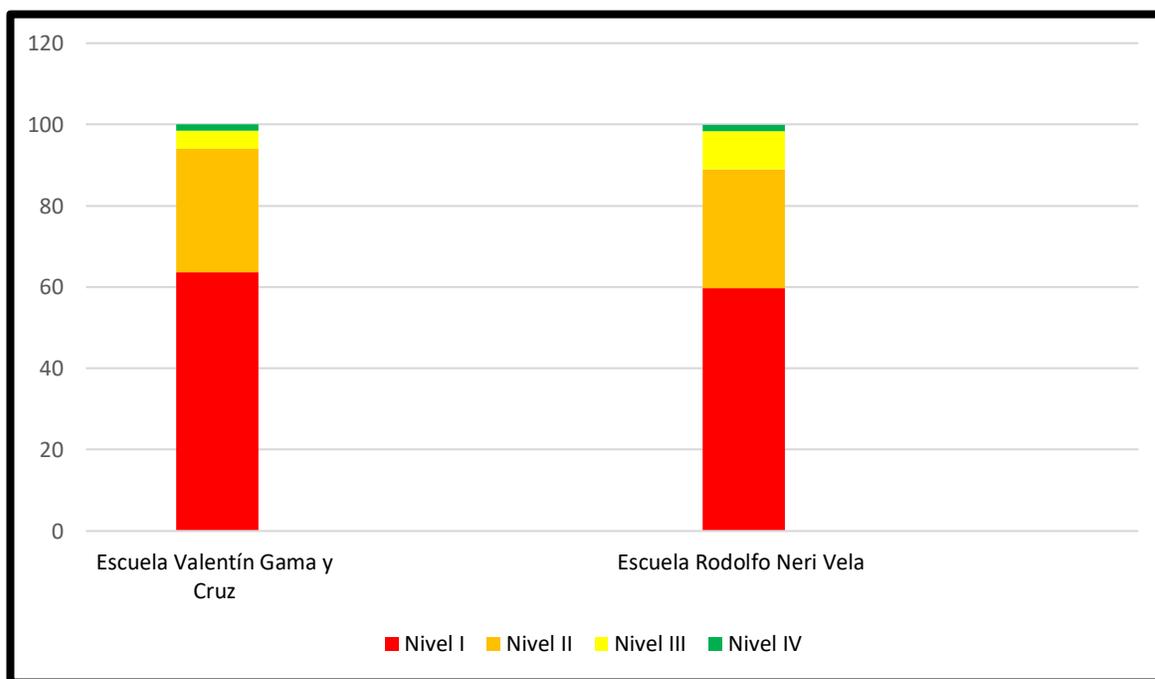
enseñanza, la gestión del docente, así como en la acción pedagógica centrada en generar ambientes de aprendizaje, en donde el uso del juego y la búsqueda de los intereses de los alumnos sea el nodo de las estrategias que den pauta a los fines educativos en el campo Lenguaje y Comunicación, enfatizando en el Modelo Educativo: Aprendizajes Clave (2018).

3.3 La escritura a nivel Zona Escolar.

Adentrándome a un contexto más cercano, la Zona Escolar 110, los resultados y el nivel de desempeño de los estudiantes no fue muy diferente al panorama que se ha descrito de manera previa en el marco estatal y nacional. En el concentrado de los resultados de PLANEA en su edición 2018 me permitió apreciar las dificultades presentadas entre la escuela Valentín Gama y Cruz (turno vespertino) y Rodolfo Neri Vela (turno matutino) ambas del mismo plantel. (ver figura 2).

Figura 2.

Resultados del área de Lengua y Comunicación de la prueba PLANEA 2018.



Nota. Resultados comparativos de la prueba PLANEA edición 2018 entre el turno matutino y vespertino del mismo plantel.

La prueba PLANEA edición 2018 fue aplicada a 66 estudiantes del turno matutino y a 70 del turno vespertino. En el área de Lenguaje y Comunicación, mi escuela obtuvo un 59.7% en el Nivel I, el cual es un logro insuficiente de los aprendizajes clave del currículum que refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje futuro, en el Nivel II el 29.9% lograron apenas indispensablemente los aprendizajes clave, en cuanto al Nivel III solo 9% de los alumnos lograron obtener un nivel satisfactorio y en el Nivel IV el 1.5% logro un sobresaliente.

En comparación con el turno vespertino en la figura 2 explica de manera detallada el problema que presenta el plantel a nivel zona escolar respecto a la convencionalidad del lenguaje escrito y la producción de textos como habilidad inherente. Los resultados obtenidos hacen evidentes que el mayor porcentaje de los estudiantes tan solo lograron colocarse en el Nivel I (insuficiente), y son mínimos las cantidades de alumnos que lograron desempeñarse en el Nivel IV (sobresaliente). Estas cifras hicieron necesaria la focalización y atención de esta problemática en mi escuela y grupo en particular.

3.4 La escritura en la escuela.

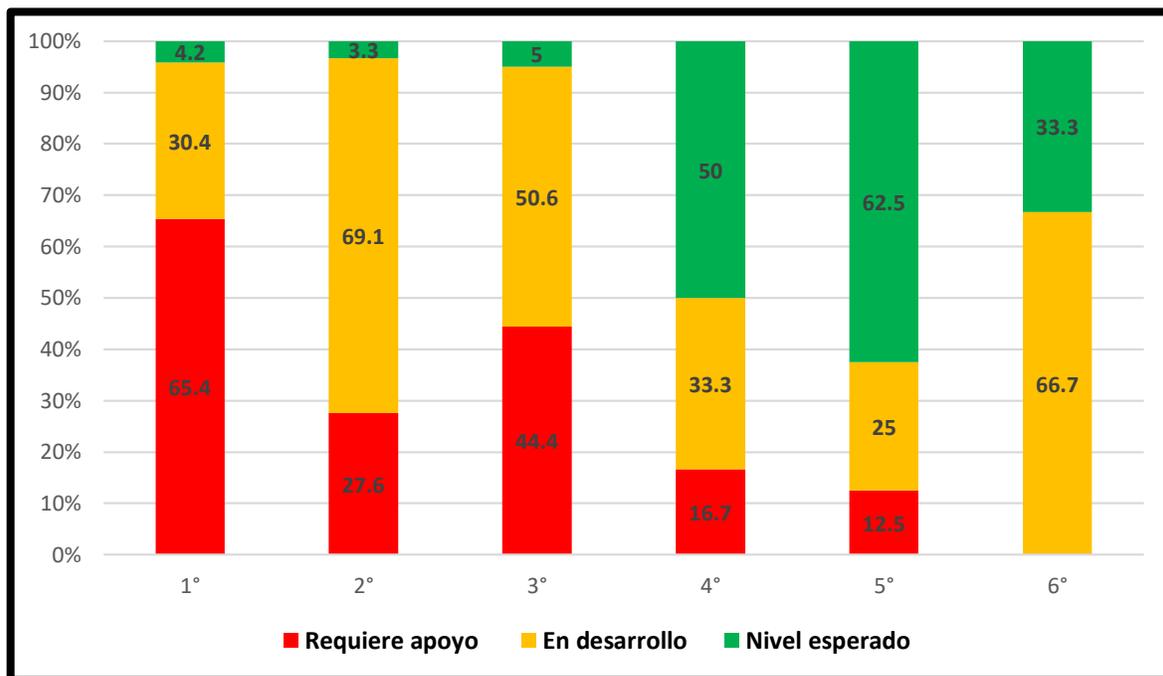
Los resultados presentados anteriormente me permitieron comprender desde una óptica general la magnitud de la problemática de la convencionalidad del lenguaje escrito, ya que me abrió un panorama de cómo se manifiesta dicho fenómeno. Por tanto, expongo la problemática desde mi contexto escolar tomando como referencias las cifras que presenta el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) del ciclo escolar 2018-2019.

Los resultados de SisAT representaron un referente significativo para determinar la problemática de aprovechamiento de los alumnos a nivel escuela en relación a la producción de textos escritos. Tales instrumentos tuvieron la finalidad de evaluar a los alumnos en seis componentes esenciales de escritura: legibilidad, propósito comunicativo, relación entre palabras, vocabulario, signos de puntuación

y reglas ortográficas, mismos que fueron valorados a través de tres niveles de desempeño: Requiere apoyo, En desarrollo y Nivel esperado.

Figura 3.

Resultados finales de SisAT del ciclo escolar 2018-2019.



Nota. Resultados de la escuela primaria Rodolfo Neri Vela. Referencia: Plataforma Estatal de Información Educativa (PEIE).

La información expresada en la figura anterior hace referencia a la problemática que presentan los alumnos a nivel escuela en relación a los textos escritos, y sobre todo a la convencionalidad del lenguaje escrito como habilidad básica para desarrollar los requerimientos de cada componente evaluado.

El problema de los textos escritos y su origen en los procesos de la convencionalidad se hace evidente en la primaria baja (1°, 2° y 3°), ya que prevalece una debilidad al contarse con un alto porcentaje de alumnos En desarrollo, le siguen los alumnos que Requieren apoyo y finalmente encontré un mínimo porcentaje en Nivel esperado.

En la primaria alta (4°, 5° y 6°) observé resultados un poco más favorecedores al contarse con más alumnos en la presencia de porcentaje del Nivel

esperado, no obstante, prevalecieron los alumnos con nivel Requiere apoyo en 4° y 5° y aquellos con nivel En desarrollo mantuvieron su presencia constante en toda la primaria alta.

Las estadísticas que he presentado hasta el momento no fueron argumentos aislados y descontextualizados del problema en la escuela, de modo contrario, como colectivo docente de la institución logramos ubicar la necesidad de atender esta debilidad dentro de las prioridades en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), el cual es una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempos establecidos.

Desde que llegué al centro de trabajo en 2018, una de las metas de la escuela que forma parte del PEMC es lograr que todos los alumnos adquieran y desarrollen sus habilidades matemáticas, y logren una convencionalidad en el lenguaje oral y escrito.

Para ello, la comisión de biblioteca realizaba actividades para que los alumnos tuvieran la oportunidad de interactuar con los libros, así mismo el equipo de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) realizaba rallies enfocados en la escritura y las matemáticas, y cada docente en su grupo diseñaba diversas actividades para erradicar esta problemática. Dentro de los CTE, se compartían las estrategias exitosas para poder retomarlas; las acciones realizadas eran buenas, sin embargo, no se obtenían resultados concretos ya que no se llevaba a cabo un registro de los avances.

3.5 Planteamiento de la problemática.

En los apartados anteriores ya he descrito cómo el problema de la convencionalidad del lenguaje escrito se ha focalizado a nivel zona y sobre todo a nivel escuela. No obstante, fue necesario enfrentar dicha problemática de forma real con mis alumnos y a la distancia, en particular para poder iniciar así un proceso de

problematización de mi práctica y emprender las acciones necesarias para darle solución.

A lo largo de los primeros dos años de la educación primaria, los alumnos afrontan el reto crucial de alfabetizarse, de aprender a leer y a escribir. Pero, la alfabetización va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos, implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en los diversos contextos de su vida.

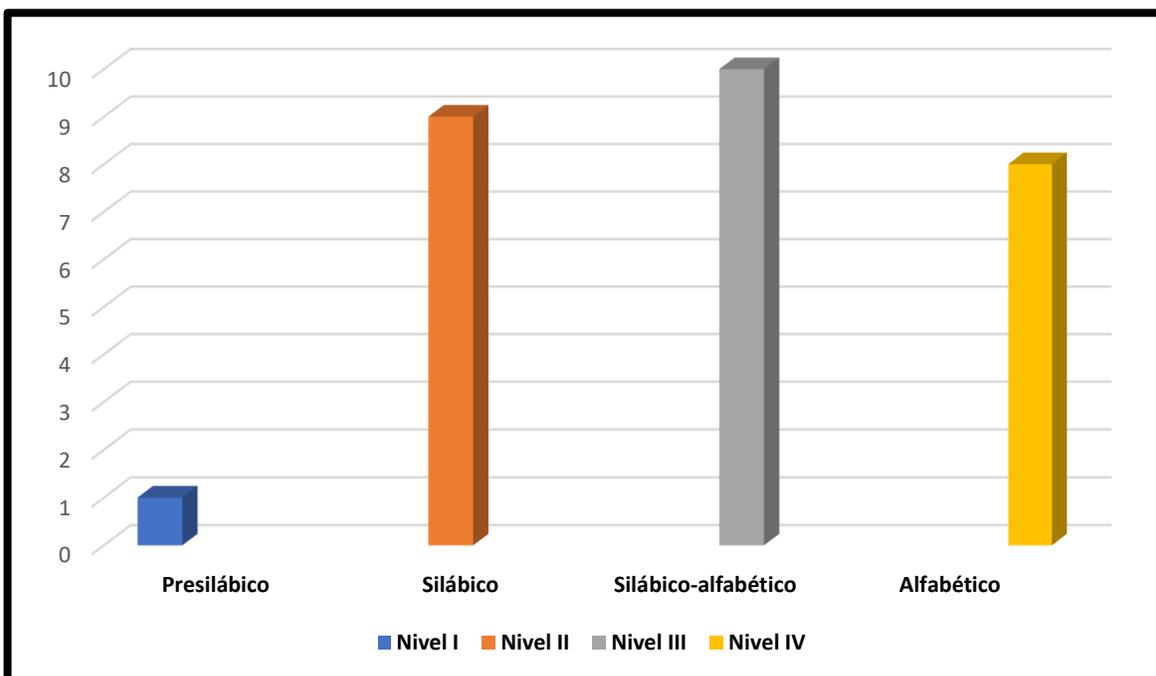
Al iniciar el ciclo escolar 2020-2021, me di a la tarea de conocer las características generales del grupo, a fin de indagar en las áreas de oportunidad que presentaban mis alumnos. Fue así como me percaté que la monotonía y desinterés ante las actividades propuestas me llevaron a retomar algunos planteamientos que sin duda cuestionaban mi que hacer docente: ¿Qué ocurría en el grupo con el español? ¿Será que no tuvieron una buena experiencia en primer grado? ¿Qué acciones dejé de hacer para que emergieran tales resultados?, ¿Qué era necesario hacer en ese grupo?

Así mismo, la problemática que detecté en mi aula, se vio relacionada con la pandemia del COVID-19, ya que interrumpió el proceso de alfabetización de mis alumnos cuando éstos se encontraban en primer grado, porque sin previo aviso el coronavirus me dejó sin el espacio del aula, me quitó mis herramientas de enseñanza, me replanteó los tiempos, los horarios y las prácticas a las cuales estaba acostumbrada para enseñar.

Esta situación generó un retraso en el desarrollo de la escritura de mis estudiantes. A continuación, en la figura 4, doy a conocer la forma en cómo los alumnos de mi grupo se distribuyeron en las diferentes etapas del lenguaje escrito al inicio de la investigación formativa, de acuerdo a los niveles de escritura que propone Ferreiro y Teberosky (1979).

Figura 4.

Niveles de escritura.



Nota. Evidencia de los niveles de escritura con los que concluyeron mis alumnos el ciclo escolar 2019-2020 e iniciaron su segundo grado.

Con la evidencia de la figura 4, pude observar de manera clara que 20 alumnos de 28, aún no lograban adquirir el nivel alfabético del lenguaje escrito. De acuerdo al gráfico, un alumno era Presilábico, ignoraba la relación entre lo oral y lo escrito, iniciaba en el uso de las hipótesis de cantidad mínima y de variedad interna y a cada cadena escrita le daba una interpretación.

Los 9 alumnos que se encontraban en Silábico relacionaban la escritura y la oralidad, reconocían las sílabas y le asignaban el valor de una de ellas a cada letra. Esto era muy evidente en los dictados, porque me percaté de que los alumnos solo lograban escribir vocales o consonantes continuas que reconocían.

Los 10 alumnos de la etapa Silábica- alfabética confrontaban la hipótesis silábica con la información del medio, a veces escribían con sílabas, en ocasiones confundían las grafías u omitían algunas letras. Finalmente, los 8 alumnos Alfabéticos llegaron al máximo nivel, sin embargo, persistían errores relacionados

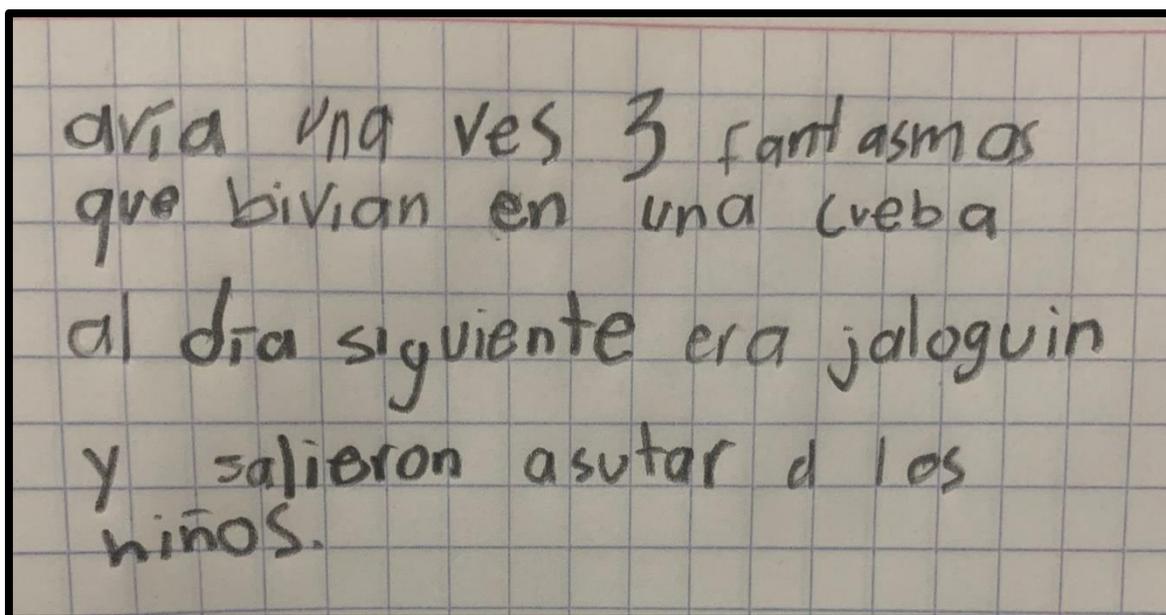
directamente con el esquema consonante-vocal y ortográficos, por lo cual fue importante seguir favoreciendo una escritura convencional.

Esta evidencia me permitió establecer que el grupo presentaba en mayor o menor medida características del nivel III y IV, con particularidades como: búsqueda de correspondencia sonora entre la palabra oral y escrita, representación de una gráfica por cada golpe de voz e hipótesis de cantidad y variedad.

En la siguiente evidencia de trabajo (ver figura 5), presento una muestra de lo que muchos de los alumnos lograron escribir de manera autónoma. En el producto doy a conocer una escritura en donde se encuentran ausentes los rasgos de un lenguaje escrito convencional, ortografía, segmentación, signos de puntuación, entre otros.

Figura 5.

Escritura autónoma.



Nota. Evidencia de ejemplo de escritura autónoma de un alumno del 2ºB.

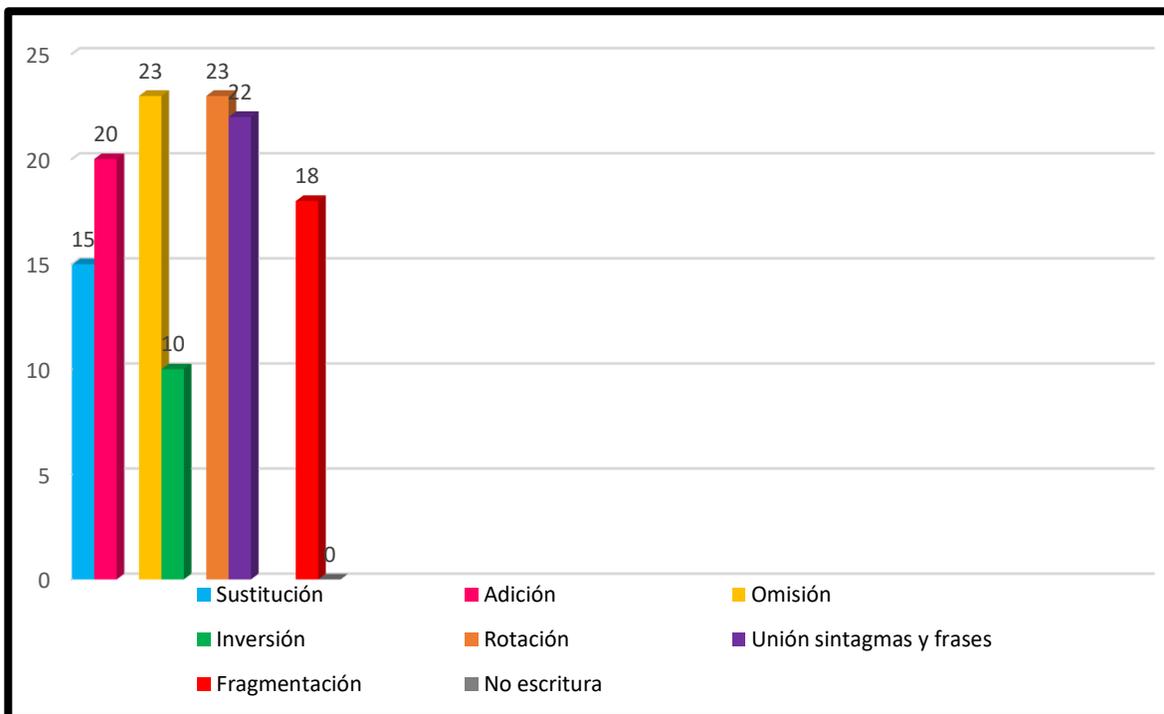
Para constatar que realmente la convencionalidad de la escritura era un problema que quería erradicar en mi aula, llevé a cabo una prueba el 12 de octubre del 2020. Ésta la realicé de manera asincrónica a través de la plataforma de Facebook.

Les envié con anticipación a los padres de familia tres hojas de trabajo, en la primera el objetivo era copiar sílabas directas, inversas o mixtas, palabras y frases; en la segunda el propósito fue realizar dictado de letras, palabras, sintagmas con una escritura simple (determinante + sujeto) y realizar dictado de frases con una estructura (sujeto + verbo + complemento); y finalmente la tercera hoja de trabajo consistió en escribir de manera libre palabras y frases. Cabe mencionar que obtuve respuesta de 25 alumnos de 28.

La prueba evidentemente me permitió darme cuenta que la escritura era un problema indudable que presentaba mi grupo, además también pude identificar cuáles eran las áreas de oportunidad que tenían mis alumnos respecto al lenguaje escrito.

Figura 6.

Áreas de oportunidad del lenguaje escrito.



Nota. Evidencia de los criterios de valoración de las áreas de oportunidad del lenguaje escrito.

Con la evidencia de la figura 6, logré observar que la mayoría del grupo presentaban las mismas áreas de oportunidad. En el criterio de *sustitución* se encontraban 15 alumnos que intercambiaban una letra o palabra al escribir, ejemplo: gato por pato. Por otra parte, 20 alumnos añadían al sonido correspondiente otra letra o sílaba, existía *adición* en su escritura, por ejemplo: paratas por patatas.

En lo que respectaba a *omisión* 23 alumnos excluían una letra al escribir sílabas o palabras, ejemplo: estatua por etatua. La misma cantidad de estudiantes tenían problemas con la *rotación* de letras, se trata de la imagen en espejo de una letra a otra, estos pares son:

p --- q	m --- w
q --- b	p --- d
d --- b	n --- u

En cuanto al criterio de *inversión* solo 10 estudiantes realizaban una escritura como si hubieran invertido el orden de colocación de las letras, por ejemplo: inca por nica. En la *unión de sintagmas y frases*, un ejemplo muy claro es cuando los alumnos escriben “Migato en lugar de Mi gato”, esta área de oportunidad era evidente en 22 niños.

La fragmentación se reflejaba en 18 alumnos, cuando una palabra era escrita introduciendo en ellas claras soluciones de continuidad, como sí realmente se tratase de dos o más palabras, ejemplo: “fami lia en lugar de familia”; y finalmente en la *no escritura*, no se encontró ningún alumno, ya que los 25 alumnos que hicieron la prueba, lograron escribir palabras que ellos conocían e identificaban.

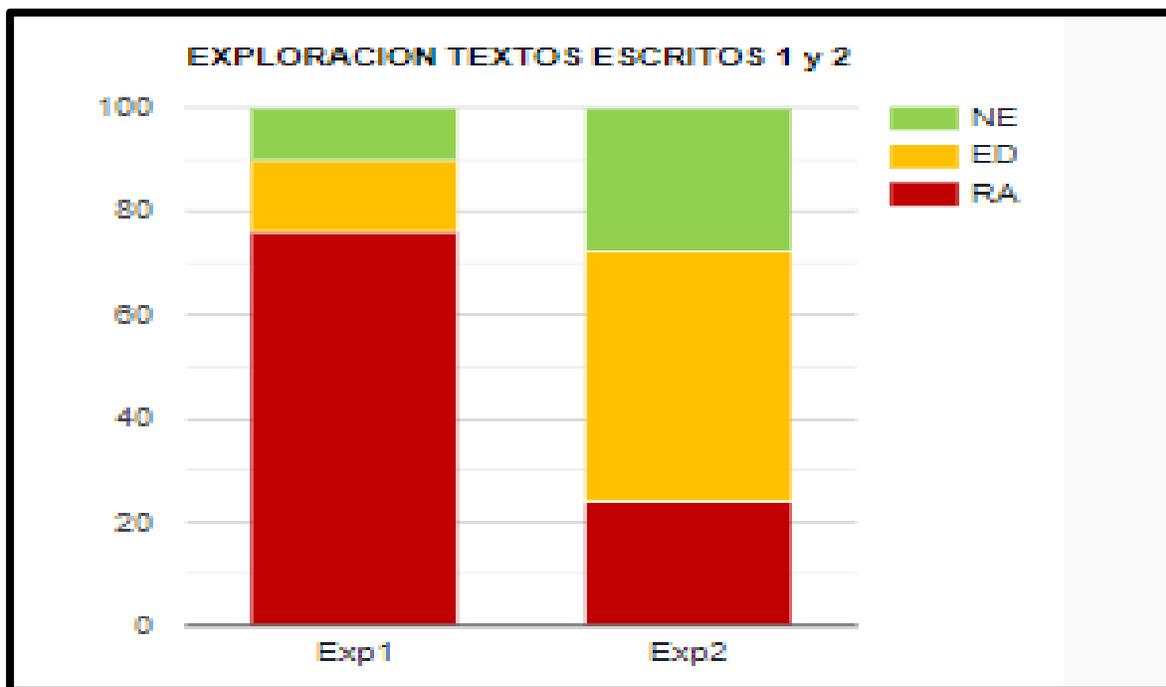
Las tres evidencias presentadas anteriormente (figura 4, 5 y 6) fueron un argumento del por qué desde fases iniciales del ciclo consideré la convencionalidad del lenguaje escrito como una problemática con necesidad de ser atendida en mi grupo. Éstas me mostraron como gran parte de los estudiantes se desempeñaban con una escritura carente y con variadas áreas de oportunidad.

Las producciones como evidencias de la problemática se fortalecieron al ser comparadas con los resultados de la aplicación de SisAT del ciclo escolar 2019-2020. Ésta la apliqué a los 28 alumnos cuando se encontraban cursando su primer grado de manera presencial. Cabe mencionar que no di a conocer los datos del ciclo 2020-2021, porque dicha prueba no fue aplicada durante ese año, debido a la pandemia por COVID-19.

La información fue recopilada en dos momentos, el primero en el mes de septiembre del 2019 y la segunda en el mes de febrero del 2020. La siguiente gráfica corresponde a los resultados obtenidos del componente: Exploración de textos escritos.

Figura 7.

Resultados de SisAT.



Nota. Evidencia de los resultados del primer y segundo momento de SisAT del ciclo escolar 2019-2020 del componente exploración de textos escritos.

Los resultados arrojados por esta evaluación en condiciones de este tipo de mediciones, me permitió comprobar que las producciones de los estudiantes y el

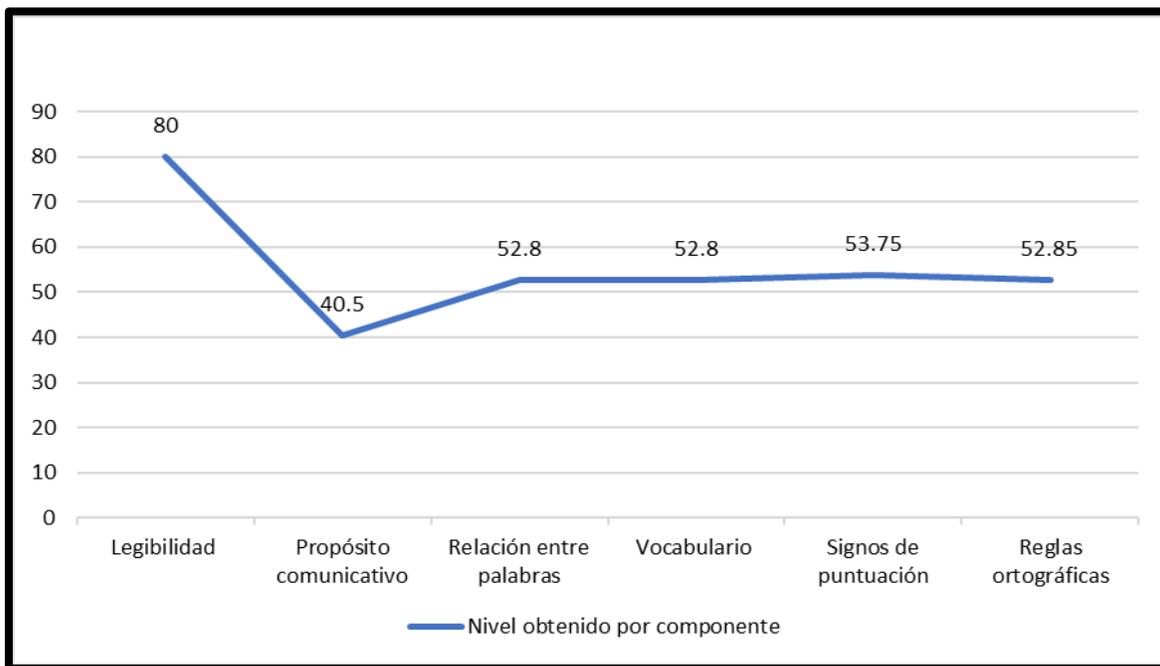
nivel de favorecimiento de la escritura se encontraban en una situación no satisfactoria para el logro de los aprendizajes.

Del total del grupo el 93% de los alumnos se ubicaron entre el nivel de Requieren Apoyo (RA) y En Desarrollo (ED), lo cual demandó una intervención docente claramente intencionada y focalizada para apoyar a mis alumnos, y aunque siete estudiantes se ubicaron en el Nivel Esperado (NE), éstos presentaron dificultades con la convencionalidad de la escritura.

También a través de la prueba fue posible conocer los criterios de revisión de la producción de textos, determinando así las habilidades que los alumnos poseían y aquellas en las cuales era necesario fortalecer. Los resultados los doy a conocer en la siguiente evidencia.

Figura 8.

Resultados de los alumnos del nivel obtenido por componente.



Nota. Evidencia de los niveles obtenidos de la producción de textos a partir de los datos de SisAT.

Los resultados arrojados por esta evaluación en condiciones de este tipo de mediciones, me permitió comprobar que las producciones de los estudiantes y el

nivel de convencionalidad de la escritura se encontraban en una situación no satisfactoria para el logro de los aprendizajes. Los criterios considerados para la revisión de textos fueron: legibilidad, propósito comunicativo, relación entre palabras, vocabulario, signos de puntuación y reglas ortográficas.

La evidencia de la figura 8, mostró que el 80% de los alumnos poseían una buena legibilidad, sin embargo, en donde existían más dificultades para lograr un lenguaje escrito convencional era en el propósito comunicativo (40.5%), seguido de la relación entre palabras y vocabulario (52.8%), reglas ortográficas (52.85%) y signos de puntuación (53.75%).

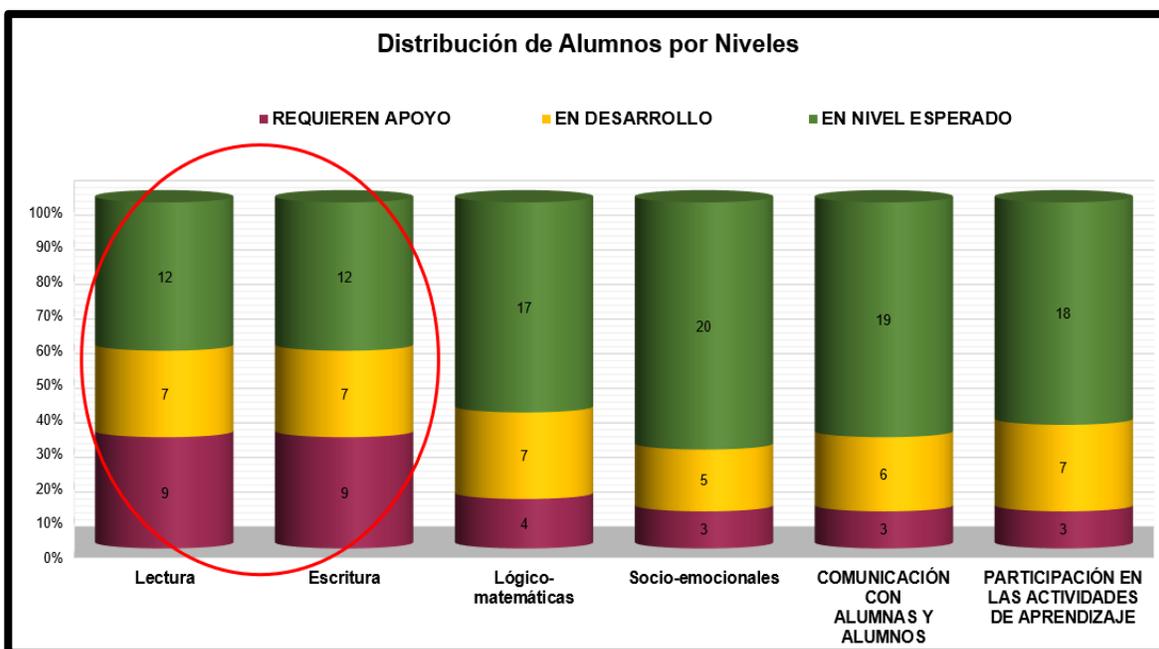
Por último, decidí realizar una evaluación diagnóstica a inicios del ciclo escolar 2020-2021, ésta estuvo enfocada en las habilidades básicas: lectura, escritura y matemáticas. La prueba la realicé individualmente a 21 estudiantes por medio de videollamadas a través de la aplicación de WhatsApp, la cual forma parte de las herramientas WEB 2.0. Los criterios que evalué fueron: escritura de su nombre, dictado, lectura y comprensión lectora por medio de preguntas, sumas y restas.

Durante la evaluación del lenguaje escrito identifiqué que 20 alumnos lograron escribir correctamente su nombre, pero no hacían uso de la mayúscula (en el nombre y apellidos) y una alumna acudió a su libreta para copiarlo. Respecto al dictado lo señalé como “un foco rojo”, ya que 11 alumnos no escribieron correctamente las palabras dictadas, a pesar de que fueron cortas (2 ó 3 sílabas).

Los resultados de dicha evaluación los concentré en un documento de Excel que fue proporcionado por dirección durante la primera sesión ordinaria del CTE (ver figura 9). Ésta una vez más me permitió evidenciar que la escritura era realmente un área de oportunidad que presentaba mi grupo, ya que también detecté que los mismos niños que no lograban una convencionalidad del lenguaje escrito, tampoco habían consolidado su lectura.

Figura 9.

Distribución de alumnos por niveles.



Nota. Evidencia gráfica del concentrado de Excel. Distribución de alumnos por niveles de habilidades básicas.

En la figura 9 fue evidente observar que las habilidades básicas del español se encontraban con muchas áreas de oportunidad. Tenía un total de 16 alumnos que no habían logrado un nivel esperado en la escritura. Decidí focalizarme en la convencionalidad del lenguaje escrito, porque ésta sin duda permitiría también fortalecer la lectura de mis estudiantes.

A partir de los resultados pude hacer uso de una triangulación de la información con la que contaba, conjuntando los datos y cifras arrojados por las fuentes de información que ya mencioné: producciones de los alumnos, evaluaciones diagnósticas y resultados de SisAT. Así pude determinar que el nivel de desempeño de los alumnos debía focalizarlo como problemática a atender, también estaba consciente de que éste fue interrumpido por la pandemia de COVID-19, por lo cual implicó para mí un reto retomarlo y trabajarlo a la distancia.

El proceso vivido con mis alumnos en ambientes reales de la práctica a pesar del trabajo en línea me trajo varias satisfacciones como persona y también como

profesional. El enfrentarme con alumnos que debían fortalecer su escritura, me llevó a problematizar mi práctica docente y determinar qué acciones debía seguir para solucionar estas áreas de oportunidad.

De acuerdo a Barba (2004) “la alfabetización escolar es un proceso largo y complejo que no sólo abarca todos los niveles escolares...sino que rebasa la escuela misma, ya que atraviesa toda la vida” (p. 41), de tal modo que se podría considerar que las dificultades de convencionalidad de la escritura de los alumnos no son tan graves como para considerarla como problemática, no obstante, desde mis propias concepciones consideré que estas deficiencias de escritura en segundo grado repercutían negativamente en los alumnos al no permitirles interactuar con los nuevos aprendizajes y por tanto no acceder a competencias, habilidades y destrezas de mayor complejidad.

En el grado que cursaban mis alumnos (2°) esta situación la consideré como problemática, sobre todo porque lo más preferible es que todos los alumnos logren adquirir la escritura y la lectura desde etapas iniciales del desarrollo, al ser una habilidad básica de aprendizaje. En la situación con mis estudiantes pude decir que las áreas de oportunidad en el proceso de adquisición generaron que los alumnos no participaran ni desarrollaran las actividades de aprendizaje planteadas, implicando un estancamiento en su proceso y una desventaja en relación con sus compañeros.

Fue así que inicié junto con mi equipo de cotutoría un proceso de investigación formativa, el cual estuvo guiado por una pregunta central y dos propósitos, uno para los alumnos y otro para el docente. Mi pregunta la formulé de la siguiente manera: ¿Cómo favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito a través de las herramientas de la WEB 2.0 para mejorar los niveles de escritura en alumnos de segundo grado de educación primaria?

A partir de lo mencionado, planteé para los alumnos un propósito específico: Favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito de los alumnos de segundo grado de educación primaria a través de las herramientas de la WEB 2.0 para mejorar los niveles de escritura.

A su vez, en la búsqueda de este propósito para el estudiante, me vi beneficiada debido a que favorecí un propósito profesional: Innovar mi práctica docente a través del uso de herramientas de la WEB 2.0 para mejorar la convencionalidad del lenguaje escrito en alumnos de segundo grado de educación primaria.

3.6 La escritura a partir de una perspectiva teórica.

Las experiencias vividas con mis estudiantes fueron determinantes para llevar a un buen término mi proceso de investigación formativa, sin embargo, como complemento a las mismas se hizo necesario el sustento con referentes teóricos y metodológicos que aportaran luz al trabajo realizado. Tales aspectos los desarrollo a continuación.

Cada análisis de la práctica que llevé a cabo estuvo enfocado en atender ciertas dificultades o áreas de oportunidad en mis alumnos en relación a sus procesos de convencionalidad del lenguaje escrito, por lo que fue necesario apoyarme de autores, teóricos y pedagogos especialistas en el tema para fortalecer mis propias teorías sobre lo trabajado y ayudar a los alumnos a lograr aprendizajes de real significado. Dentro de los principales referentes teóricos que sustentaron mi investigación formativa se encuentran: Emilia Ferreiro (1972) (1979) (1992) (2001), Ana Teberosky (1979), Daniel Cassany (1994) (2003) y Margarita Gómez (2004).

Para Ferreiro y Teberosky (1979), el problema del lenguaje escrito se ha convertido en la actualidad en el mayor de los fracasos escolares, constituye un asunto emergente que ningún método ha conseguido resolver de manera efectiva. Las autoras enfatizan en que el origen del problema de la convencionalidad no se debe en ningún modo a los alumnos, sino que el docente es el responsable mayoritario de esta dificultad. Esto me dio pauta para verme como agente de cambio en posibilidades de lograr avances en mis estudiantes.

La escritura está caracterizada por distintas etapas de desarrollo, y cada una de éstas refleja una cierta concepción que el niño o niña tiene respecto a lo que es la escritura y a cómo se ejecuta. En el libro: Los sistemas de escritura en el

desarrollo del niño (1979), las autoras enfatizan acerca de los niveles de conceptualización del lenguaje escrito, que son:

- Nivel presilábico: en un primer momento los alumnos ignoran que hay una relación entre el discurso oral y el texto escrito. Sin embargo, descubren que, para que algo sea legible, se requiere de cuando menos dos o tres grafías. Asimismo, se dan cuenta de que debe haber variedad entre las letras con las que se escribe un nombre. Y más aún, se percatan de que una misma cadena escrita no puede ser interpretada de dos maneras diferentes.
- Nivel silábico: en este segundo momento, los niños comienzan a pensar que hay correspondencia entre la escritura y la oralidad. Conforme se presentan oportunidades de explorar la lengua escrita, se van sensibilizando a los contextos en los que aparece una letra.
- Nivel silábico alfabético: aquí los niños entienden la lógica del sistema e integran su información sobre el valor sonoro de las letras, para ponerla en práctica.
- Nivel alfabético: en este último momento, los niños continúan hasta que comprenden la lógica alfabética del sistema de escritura. Si bien este logro es muy importante, marca el inicio de nuevas reflexiones respecto a las convenciones de la escritura (la separación entre palabras, la puntuación, el uso de mayúsculas, la ortografía, entre otras).

Asimismo, las autoras hacen mención que la convencionalidad de la escritura es un aspecto sumamente importante, que, por cierto, siempre se deja intencionalmente para el final. Erróneamente se cree que el objetivo didáctico en el tema de la escritura no es que el niño alcance la convencionalidad, sino la aproximación a la escritura y la disposición favorable para el aprendizaje. Sin embargo, no por ello el docente debe olvidar la parte ortográfica, las grafías, uso del espacio, entre otras convenciones de la escritura.

En el artículo: La escritura antes de la letra (2000) de Emilia Ferreiro, menciona que la interpretación de una producción escrita de un niño puede hacerse desde dos puntos de vista diferentes. El primero corresponde a lo que podemos

llamar los aspectos figurativos, que es la calidad del trazo, la orientación de las grafías y la presencia de formas convencionales; Por otra parte, existen los aspectos constructivos, que son puestos en primer plano cuando nos preguntamos qué es lo que el niño quiso representar y cómo llegó a producir tal representación. Ahora bien, ambos aspectos deben ir siempre de la mano, pero ¿cómo trabajarlo?, pues, como respuesta a esta pregunta, tomé en cuenta las aportaciones de todos los autores aquí expuestos.

Siguiendo con la autora Ana Teberosky a través de la entrevista: La enseñanza de la lectura y la escritura hoy (1999), insiste de manera enfática sobre el aprendizaje centrado en la práctica del lenguaje escrito, que después de haber sido tributario del lenguaje oral o de la lectura, ha adquirido una reciente autonomía.

A partir de ello, la autora propone tres cuestionamientos que retomé para efectos de mi trabajo de investigación formativa, y al momento de promover el lenguaje escrito con mis estudiantes, éstos fueron: qué, cómo y para qué escribir. Los cuales me ayudaron a que la escritura en mis alumnos adquiriera un mayor significado.

De manera específica, para efectos de mi trabajo de investigación puedo mencionar que la metodología de reescritura y relectura en voz alta que abordé a lo largo de mis cinco intervenciones, fueron procedentes de la entrevista de Ana Teberosky (1999). En colaboración con Ferreiro (1999) fueron referentes esenciales del papel que como docente debía implementar con mis alumnos para el logro de mejores resultados.

Otro autor que representó un aporte significativo para mi trabajo de investigación formativa fue Daniel Cassany (2004), quien comprende la escritura a través de tres perspectivas puntuales, la primera como simple contemplación pasiva del lenguaje escrito, la segunda como una escritura espontánea y sin ningún tipo de reflexión, es decir, escribir de manera fugaz cuando el pensamiento o el deseo así lo inspiren, por último, el autor aborda la escritura como una labor complicada del texto, consistente en varios borradores cuyo éxito reside en la constancia. Para efectos de mi investigación enfatice más en el tercer tipo de escritura.

El autor Daniel Cassany en su artículo: El dictado como tarea comunicativa (2004) explora las utilidades didácticas del dictado para el aprendizaje funcional de una lengua materna en los diversos niveles de enseñanza. Después de criticar el uso tradicional de este ejercicio lingüístico, presenta once formas diferentes de desarrollar un dictado en clase, con sus particulares contenidos, objetivos y metodologías. Algunos de ellos los llevé a cabo en mis intervenciones.

Por otro lado, la autora Margarita Gómez, a través de su artículo: La apropiación de la lengua escrita en el ciclo de transición con base en la filosofía del lenguaje integral (2006), menciona que hoy más que nunca, va descubriendo la importancia que tiene el lenguaje escrito para expresarse, para ser comprendidos y para comprender a los demás. También va retomando a los filósofos Piaget (1932) y Vygotsky (1934) que, aunque presentan diferencias en sus teorías, coinciden en que el ambiente y las relaciones interpersonales juegan un papel importante en la construcción del conocimiento.

Fue así como comprendí que la escritura ya no es un producto del pensamiento, sino se convierte en una parte integral del pensamiento, que tiene un importante lugar en el desarrollo de la vida cotidiana de los alumnos, y es así como sienten la necesidad de apropiarse de dichas herramientas comunicativas para expresar lo que piensan.

3.7 La escritura desde documentos oficiales.

El lenguaje escrito, es manejado como una de las herramientas cognitivas más indispensables para que el hombre pueda acceder al conocimiento y así disponer de numerosas y significativas oportunidades para poder aprender. Por ello mantiene como resultado, que el lenguaje escrito es uno de los pilares fundamentales para los objetivos de la educación que actualmente se le está brindando a los escolares desde edades muy tempranas, y el Programa de Estudio de Aprendizajes Clave (2018), señala que:

La finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio

bienestar, adquiriendo habilidades basadas en la expresión y comprensión oral, a la lectura y escritura (p.166).

Por lo anterior, el campo de formación académica Lenguaje y comunicación orienta la enseñanza del lenguaje en tres direcciones complementarias: la producción contextualizada del lenguaje, el aprendizaje a través de diversas modalidades de lectura y el análisis y reflexión de la producción escrita (Aprendizajes clave, 2018), mismas que se integran para dar como resultado la noción de Prácticas sociales del lenguaje como núcleo articulador de los contenidos. Dichas prácticas fueron esenciales para mi investigación ya que las consideré como medio para el logro de los aprendizajes.

El abordaje de mi investigación formativa la pude sustentar también en el Libro para el maestro de segundo grado (2018), éste menciona que a lo largo del segundo año se espera que además de fortalecer su conocimiento sobre el sistema de escritura, los alumnos amplíen su reflexión acerca de otros aspectos como la ortografía, la segmentación entre palabras, el uso de puntuación, entre otros.

Es decir, escribir significa comunicarse, construir mensajes con sentido por medio del lenguaje escrito. Esto incluye, por supuesto la parte convencional de la escritura, pero también es importante la producción de los mensajes ajustándose a los propósitos comunicativos mientras se resuelven problemas propios de escribir. Además, el utilizar los conocimientos sobre la producción textual que adquieran situaciones con significado, me permitió que el alumno escribiera con el propósito de comunicarse con otro.

En lo que se refiere a la valoración de los procesos del favorecimiento del lenguaje escrito es necesario mencionar que las intervenciones que llevé a cabo estuvieron centradas en la evaluación formativa del aprendizaje, por lo que nunca busqué medir o acreditar un estado único de conocimiento (SEP, 2018).

Es por ello que el sentido que le di a la evaluación consistió en orientar las actividades que desarrollé como docente, esto me permitió dar cuenta de los avances de mis alumnos, además de acuerdo con Coll (1999), la evaluación del

proceso de escritura en su conjunto va a servir para retroalimentar el trabajo de los alumnos en todas sus fases, y a partir de ello contribuir a mejorarlo. En este sentido, este ejercicio cumplió con dos cometidos: el pedagógico y el social.

Por último, el documento de Aprendizajes Clave de segundo grado, señala que la información obtenida mediante la evaluación formativa, requiere ser usada para retroalimentar a los alumnos, es por eso que los involucré en su proceso de enseñanza, para ayudarlos a tomar conciencia de su aprendizaje.

3.8 Herramientas de la WEB 2.0

Como mencioné en líneas anteriores, la pandemia por COVID-19, propuso el obligado y repentino desbloqueo de la tecnología para impartir educación, y el uso de un aparato electrónico e internet como nuevo medio de comunicación. Para poder llevar a cabo el favorecimiento de la convencionalidad del lenguaje escrito a través de la innovación, tuve como objetivo incorporar el uso de herramientas digitales, éstas me permitieron mejorar la competencia comunicativa de escribir y además generé sustancialmente el interés, la motivación y el desempeño de mis alumnos.

Me es importante mencionar que las redes sociales son llamadas herramientas de la WEB 2.0, éstas sin duda han tenido un gran potencial en la educación porque impulsa a los estudiantes a involucrarse en su proceso de aprendizaje, y más ante la contingencia que se vivió.

La incorporación de herramientas WEB 2.0 en procesos formativos implica añadir nuevos estilos de comunicación, roles, formas de intervención, escenarios y un abanico amplio de actividades, que requieren cumplir una serie de desafíos educativos (García, 2009).

Para fines de mi investigación formativa, asumí los retos que estas herramientas representaron dentro de mis intervenciones, además busqué crear mejores espacios educativos para el intercambio y la actividad formativa, para así aprovechar el potencial en red.

Asimismo, el uso de las herramientas de la WEB 2.0, “permiten transformar la enseñanza tradicional a un aprendizaje centrado en el estudiante” (González, 2011, p.6). Lo anterior está relacionado con la capacidad comunicativa que brindan las redes sociales, así como su característica preponderante que es el rol activo del usuario.

Otro aspecto de las herramientas WEB 2.0, es que hoy en día los estudiantes y padres de familia ya se encuentran involucrados y conocen muy bien diversas herramientas que ofrecen las redes sociales, por lo tanto, el extender la educación a este ámbito resultó satisfactorio en mi grupo, porque fue una manera de penetrar en espacios que ya les eran conocidos.

La Asociación Mexicana de Internet (Amipci) en 2011 indicó que las herramientas de la WEB 2.0 eran la cuarta actividad social más importante. Por ello, se mencionaba que era necesario que éstas se visualizaran en usos formativos y se transformaran de lo social a lo educativo, ya que el enfoque del trabajo cooperativo permitía a muchas personas desde diversos puntos compartir intereses e ideas comunes. En este sentido, fui consciente en aprovechar el potencial de la Red para organizar tareas, proyectos y actividades conjuntas con equipos cooperativos de aprendizaje, para así favorecer mi tema de investigación formativa.

Por otra parte, Scopeo (2012), señaló que a partir de diversos estudios es importante destacar que la WEB 2.0, identifica ventajas y desventajas, tal como muestro a continuación.

Tabla 1.

Ventajas y desventajas de las herramientas de la WEB 2.0

Ventajas	Desventajas
Son plataformas en las que se ejecuta el software y es gratuito, es decir no	Distracción generada por la variedad de información irrelevante, así como la falta de concentración en las tareas.

<p>existen restricciones de compra-venta para crear nuevos contenidos.</p> <p>La inteligencia es colectiva, es decir, la información relevante puede ser usada por otros.</p> <p>Permite una interconexión entre iguales y se reconoce el valor que cada individuo aporta al conjunto.</p>	<p>Existen sitios con información errónea o de baja calidad académica, también hay saturación de contenidos, que, en su momento, no pueden ser categorizados en cuanto a su pertinencia e interés para el estudiante.</p>
--	---

Nota. Cuadro comparativo de ventajas y desventajas de la WEB 2.0. Scopeo (2012).

La tabla 1, me permitió hacer un análisis de las ventajas y desventajas de la WEB 2.0, fue así como fructifiqué las capacidades y coberturas de éstas, para que mis estudiantes pudieran acceder a contenidos y herramientas que les ayudaron a lograr sus objetivos de aprendizaje, sobre todo favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito.

Meso (2010) manifiesta que uno de los ámbitos donde podemos desarrollar el potencial de las redes sociales como parte de la educación es Facebook, ya que representa un espacio colaborativo, además de que ofrece una fuerte cantidad de recursos para ilustrar aplicaciones, proponer ejercicios de aplicación, optimizar la dinámica de la clase, entre otros, lo que brinda la posibilidad de conectar estudiantes entre sí en redes de aprendizaje. Por lo anterior, Facebook fue la red social que utilicé para fines de mi investigación formativa, además que era la que dominaban y conocían mis alumnos y los padres de familia.

Por último, es importante mencionar que las herramientas de la WEB 2.0 se han convertido en una transformación educativa, que han permitido un espacio de diálogo para propiciar un aprendizaje y enriquecimiento mutuo entre docentes-estudiantes.

3.9 La vinculación del lenguaje escrito convencional con los elementos curriculares: mi interés, motivos y razones.

Para mí, fue importante este espacio, porque como docente lo consideré como una oportunidad de innovación, ya que las herramientas de la WEB 2.0 me permitieron abordar situaciones de aprendizaje de los diferentes campos formativos, incluido el de lenguaje y comunicación.

Además, el tema de la escritura, es una oportunidad de interacción y aprendizaje con el mundo, no solo en el primer ciclo o en la escuela, sino durante toda la vida. Esta habilidad siempre será puesta en práctica, lo que significa que la alfabetización va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos.

El lenguaje escrito, implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva, donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en los diversos contextos de su vida.

Me es importante mencionar, que el programa de Lengua Materna. Español, se ha diseñado tomando como referencia las prácticas sociales del lenguaje, las cuales son:

Pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos; comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos (SEP, Aprendizajes Clave, 2018, p. 172)

Fue así como mi tema de investigación formativa, lo pude ampliar con la acción comunicativa y social de mis alumnos, incrementando su uso del lenguaje tanto oral como escrito para medir las relaciones sociales, enriquecer sus maneras de aprender del mundo a partir de textos, incorporar la lengua escrita en la vida social y académica, y finalmente apropiarse de las convenciones de la escritura.

También, con esta investigación generé una transformación en el ámbito de lenguaje y comunicación que forma parte del perfil de egreso de educación primaria. Éste menciona que, al término del segundo grado, los alumnos comuniquen sus sentimientos, sucesos e ideas tanto de forma oral como escrita en su lengua materna. Es por eso que, durante las intervenciones desarrollé en ellos habilidades, no solo para conseguir el éxito académico sino para que generaran la curiosidad intelectual y otras destrezas cognitivas necesarias para aprender en el ámbito escolar y para seguir aprendiendo fuera de éste.

En lo personal, la lengua escrita a través de las herramientas de la WEB 2.0 me pareció un mundo fascinante, porque logré el interés y la curiosidad en mis alumnos. Además, de que fue una adecuación que debí realizar ante la situación de aislamiento que estábamos viviendo debido al COVID-19.

Mi interés en investigar sobre el tema radicó en la necesidad de que los niños aprendieran a escribir de manera convencional, ya que era necesario someterse a un largo proceso de formación, entrenamiento y práctica. Esto sin duda exigía dedicación y constancia, porque en contraste con el lenguaje oral, la escritura está regida por reglas que han sido ideadas conscientemente, por tanto, son definibles ya que se manifiestan a través de signos gráficos, éstos permiten que el lenguaje escrito exija una planeación previa y una organización cuidadosa.

Fue por eso que, durante mis intervenciones busqué que los principales postulados del constructivismo se promovieran en mis clases a la distancia, así mis alumnos se involucraron activamente en su propio proceso de aprendizaje, sus construcciones personales y la confrontación de las mismas con compañeros los llevaron al favorecimiento de un aprendizaje de mayor significado.

CAPÍTULO IV. FILOSOFÍA DOCENTE.

La identidad profesional se va construyendo desde la formación inicial y se va transformando con nuestro ejercicio docente (Villant, 2007). Las ideas que he elaborado acerca de la educación, la escuela, los docentes, los alumnos, la forma de enseñar y aprender, han sido originadas por las experiencias que al respecto he tenido a lo largo de mi vida profesional, llegando a consolidarlas como ideas propias que han guiado mi actuar.

En el presente apartado declaro las concepciones personales que conforman mi filosofía docente, el pensamiento o ideas que tengo respecto a varios temas o aspectos que se encuentran involucrados en la educación, mismos que he construido a través de experiencias, en la interacción con otros profesores y desde luego como docente en mi propia práctica.

Afirmo que como profesional ejerzo bajo una filosofía docente humanista que fui adoptando con pleno convencimiento a través de las vivencias, es así como hoy he conformado mi personalidad. Mi familia ha sido un gran pilar porque me enseñó a construir mis ideales a partir de principios y valores como: el respeto, la responsabilidad, el compromiso y la vocación, los cuales me han ayudado a abrir puertas para refrendar mi compromiso hacia el trabajo docente.

Sé que el respeto es base de múltiples acciones, es un valor que intento instruirlo para obrar con el ejemplo, de esta manera, mi enseñanza siempre se ha caracterizado por el respeto hacia las personas en su individualidad, reconocerlas como únicas. Es por ello que, mi actuar docente parte de considerar, qué es lo que pueden hacer mis alumnos y qué les resulta con mayor dificultad, esto es mi punto de partida para el diseño de mis intervenciones.

Respecto a la responsabilidad, para mí es importante cumplir en el trabajo con los aspectos que se encuentran implícitos en él. Como docente este valor se ve reflejado en la asistencia, la puntualidad, el cumplimiento de mis planeaciones, registros, evaluaciones, entre otros.

En cuanto al compromiso, es un valor que recae en mí, porque los aprendizajes y éxitos que tengan los alumnos dependerán de mi proceder, por ello procuro siempre estar actualizada, asistir a congresos, cursos para seguir preparándome. Finalmente, la vocación es sin duda el motivante que me lleva a dar lo mejor de mí en cada intervención. Amo mi trabajo, me gusta, disfruto lo que hago, lo percibo como una pasión, incluso con los errores y tropezones a los que me enfrento en diversas dificultades.

Comenzando con el término de educación, éste tiene un significado holístico, es decir, no la puedo limitar a una definición, porque llevo casi toda mi vida recibéndola de diferentes formas, por eso la palabra educación representa para mí una forma de vida y una manera de entender las cosas que me rodean.

También pienso que la educación es la herramienta con mayor alcance para la formación del ser humano, cada individuo aprende en diferentes lugares a través de las experiencias que enfrentan en diversos contextos, a partir de ellas se forma la propia personalidad, al determinar un criterio, construir una idea, fijar la forma de pensamiento, con cierta perspectiva sobre la vida y como vivirla.

La enseñanza, la considero como una actividad que se lleva a cabo en cualquier lugar, al mismo tiempo, se encuentra indiscutiblemente inmersa en el contexto escolar; no es una acción en la que solo participe el docente, puesto que otros agentes educativos y personalidades pueden propiciarla: directivos, padres de familia o compañeros.

De manera personal, los fines que mi enseñanza persiguen radican en la importancia de que mis alumnos estén preparados para lograr lo que desean, no sólo para tener sueños, sino también para conseguirlos de manera exitosa y competente.

En cuanto al aprendizaje, siempre he pensado que éste debe cumplir con ciertas características para poder considerarlo como tal, primero tiene que ser significativo, integrador y aplicable en la vida cotidiana, que permita resolver retos o situaciones que representen un desafío.

Este concepto adquiere en mí gran importancia, porque sé que lo debo tener en mente al momento de intervenir, cuando diseño mis situaciones de enseñanza y sobre todo en la intervención directa con mis alumnos, para tener mayores posibilidades de alcanzarlo de manera eficaz.

En este proceso de enseñanza – aprendizaje, se encuentran, dos protagonistas importantísimos: el alumno y el docente. El alumno es la razón de ser de mi profesión, lo veo como materia prima con el cual puedo construir mi enseñanza y favorecer la construcción personal de su aprendizaje.

También es importante hacer explícito que para mí los alumnos son seres humanos únicos e irrepetibles. Es un ser que construye su personalidad, su carácter, que aprende a tomar decisiones, descubre sus intereses, afinidades, gustos, pasiones; confía en los adultos que se encuentran a su alrededor, expresa lo que le gusta o disgusta, así mismo, es expresivo, amoroso, optimista.

Los alumnos construyen sus saberes, a partir de lo que observan, lo que hacen o tocan, pero principalmente cuando intervienen directamente en experiencias concretas dentro y fuera de la escuela a través de la interacción con profesores, familiares, amigos, objetos, ambiente, entre otros.

Por otra parte, para mí ser un buen profesor es respetar a los alumnos, aceptarlos tal y como son, también debemos lograr su desarrollo en lo conceptual, social, actitudinal y personal. Es decir, los docentes tenemos la oportunidad de participar con “un granito de arena” en el logro de las metas de los estudiantes.

En específico pienso que el docente que se encuentra en el nivel de educación primaria, además de requerir alegría para disfrutar de las ocurrencias de los niños, necesita de la habilidad de escucha para comprender lo que sienten; paciencia para orientar sus actitudes de manera positiva. Asimismo, es

imprescindible innovar para poder ofrecer variedad de oportunidades de aprendizaje, y no puede faltar el optimismo para creer en las capacidades de los alumnos y en lo que pueden lograr.

Dando seguimiento a los planteamientos anteriores, al tratarse de una educación compartida, las personas son educadas por algunos agentes y en diversos escenarios. Uno de ellos la escuela, lugar con mayor formalidad donde las personas pueden ser educadas. Esto no representa de ningún modo una desvalorización del aprendizaje que se lleva a cabo de manera informal, pero sí reconozco que la escuela ha establecido los mecanismos de educación con mayores alcances en la actualidad.

Pienso que la institución es un espacio físico y meramente tangible en donde se combinan los aspectos físicos como: bancos, pizarrones, salones, material didáctico, entre otros, con los aspectos inmateriales: los maestros, las clases, las dinámicas, las motivaciones y los juegos. En conjunto esto da lugar a construir, compartir y aportar conocimientos.

Ahora es momento de desarrollar uno de los aspectos que forman parte de las condiciones y que tienen una radical influencia: El espacio áulico, éste representa para mí el escenario donde surgen y se gestan los procesos de enseñanza y aprendizaje. También soy de la idea que estos procesos no se limitan únicamente al salón de clases o a la escuela, esto lo comprobé con la educación a la distancia, porque a pesar de no estar en un aula, debí seguir innovando y motivando a mis alumnos para que aprendieran.

De esta forma conceptualizo el espacio áulico como: el conjunto de elementos físicos e intangibles que envuelven al alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que al combinarse generan las condiciones para que los estudiantes accedan al objeto de aprendizaje de una manera más fácil y con mejores resultados. Para que esto tenga mayor significado, al docente le corresponde crear condiciones para facilitar o encontrar diferentes formas de enseñar, además de propiciar situaciones en las que los alumnos puedan construir y fortalecer por si mismos sus herramientas.

Después de haber presentado de manera explícita todos los referentes que hasta el momento configuran mi filosofía docente, sigue un aspecto que no por dejarlo al último, deja de ser importante dentro del proceso educativo, hablo de la evaluación. Ésta orienta y dirige la enseñanza, además es un recurso para mejorar los resultados, siempre y cuando se trabaje de manera constructiva y formativa.

Para mí, la evaluación es el proceso a partir del cual se analiza a profundidad lo que se ha realizado en cuanto a enseñanza y aprendizaje, también permite identificar las fortalezas y áreas de oportunidad sobre las que hay que reforzar, asimismo compara el progreso de manera individual de cada alumno, tomando como referente como inició, su progreso y los logros.

Culmino este capítulo haciendo un pequeño y breve análisis de la trascendencia que tiene mi tema de estudio en lo referente a lo expresado en los apartados que anteceden. Es primordial mencionar que la investigación formativa que desarrollé consistió en el favorecimiento de la convencionalidad del lenguaje escrito a través de las herramientas de la WEB 2.0.

El lenguaje escrito para mi es valorado como un aspecto básico que los alumnos deben poseer para poder desempeñarse con éxito en el mundo de la educación. La escritura no solo tiene que ser entendida en el sentido superficial, si no que el contenido de tales ideas quede expuesto en su totalidad con su más profunda plenitud para así generar un mayor impacto y veracidad. Estas concepciones que expuse son compatibles con mi tema de estudio y se presta totalmente para ser abordado bajo las premisas que profundicé.

CAPÍTULO V. RUTA METODOLÓGICA.

En las siguientes líneas defino el camino metodológico que seguí en la construcción de esta investigación formativa, denominada: Ruta Metodológica. En ella daré a conocer cuál fue el proceso que seguí para convertirme en una profesional de la educación, mediante qué etapas logré construir mi portafolio temático, partiendo de la identificación de mi problemática hasta los resultados obtenidos.

También planteo el tipo de investigación realizada y las fases a través de las cuales llevé a cabo el proceso de reflexión y análisis de los artefactos de mi práctica. Finalmente reconozco el papel de la teoría y del equipo de cotutoría en este proceso, así como la relación entre la investigación formativa, el enfoque profesionalizante y el portafolio temático como resultado de mi proceso de indagación.

5.1 La investigación cualitativa.

En cuanto a la aproximación a la realidad y al objeto de estudio, la investigación cualitativa se interesa por captar la realidad social “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto (Taylor & Bodgan, 2015).

Por lo anterior, elegí el enfoque de investigación cualitativa porque me dio la oportunidad de aproximarme a la realidad del aula donde realicé mi intervención docente y que también me permitió captar el escenario lúdico de una manera descriptiva, inductiva y reflexible para confrontar los datos empíricos que me permitieron encontrar una respuesta a la pregunta de investigación. Con ello afirmo que mi énfasis estuvo centrado en el conocimiento de mis alumnos y sus procesos.

El propósito general de esta investigación formativa fue profundizar sobre mi práctica docente para mejorarla y justo el enfoque de investigación cualitativa profundiza con gran amplitud la práctica, el fenómeno educativo y contribuye a la conciencia social. Además, este enfoque evita que se hagan prejuicios, porque es considerada humanista, sistemática y tiene la peculiaridad de considerar que todos los escenarios son dignos de estudio.

De esta manera, el enfoque cualitativo se hizo evidente en mi proceso de indagación porque éste tenía un sentido humanista, debido a que implicó establecer relaciones con los alumnos y los padres de familia. También se caracterizó por demostrar la veracidad de los hechos porque omití prejuicios sobre el desarrollo de los niños frente a la problemática de la convencionalidad del lenguaje escrito.

Asimismo, el enfoque cualitativo representó para mi investigación formativa una oportunidad adecuada de acercarme al ambiente educativo de mi aula virtual, con la finalidad de estar inmerso en las interacciones llevadas a cabo por mis alumnos en relación a los aprendizajes. Logrando con ellos profundizar en dichos aspectos para poder ser abordados con fines de mejora.

5.2 La investigación – acción.

Siguiendo los referentes expresados en cuanto a la investigación de corte cualitativo, implica necesariamente hacer referencia a la investigación- acción como una de sus ramificaciones más difundida y usada gracias a sus aportaciones al ámbito educativo.

La investigación- acción es concebida como una práctica colectiva y reflexiva en bien de todos, en la que interactúa la teoría y la práctica con miradas a establecer cambios en la situación estudiada (Lewin 1946, citado por Restrepo, 2012) en este caso, la convencionalidad del lenguaje escrito. Con ello argumento su aplicación a mi proceso, la intención de un cambio al atender una problemática, así como la participación de mi equipo de cotutoría en pos de una tarea de cambio social.

Además, es de gran relevancia porque permite al docente entrar a una faceta investigadora de la mano de su intervención y por consecuente brinda herramientas

de autodesarrollo profesional, el aprendizaje del alumno y crea satisfacción personal (Latorre, 2008). El perfil indagatorio de esta modalidad me dio las pautas para incorporar muchos de sus elementos característicos a mi proceso de búsqueda de conocimiento.

Desde mi experiencia con esta investigación, puedo aseverar que con su uso conjunté la práctica y la teoría en un diálogo común, porque ésta me dio la posibilidad de comparar los datos de la realidad con los conceptos teóricos aprendidos durante mi formación. Las clases en línea y mis alumnos se convirtieron en el centro de prácticas, un lugar donde pude someter a prueba ciertos supuestos y propuestas, donde yo en mi papel de docente tuve también la responsabilidad de impulsar mi propio proceso, destacando siempre el apoyo de mi equipo de cotutoría.

5.3 La investigación formativa.

La investigación formativa enfocada exclusivamente en el ámbito educativo, parte de un problema pedagógico, mismo que es originado en el lugar de la acción docente, por ello esta modalidad analiza el contexto escolar y social ya que es en éstos donde los actores llevan a cabo sus interacciones, comparten experiencias, se comunican y aprenden (Cerde, 2007). Este referente fue determinante en mi proceso de investigación, a través de él pude comprender que a pesar de llevar a cabo las clases a la distancia mi proceso estaría centrado en mis alumnos, en mí y en el contexto de mi práctica.

El aspecto de mayor relevancia dentro de la modalidad de la investigación formativa es la posibilidad de planear y llevar a cabo acciones que ayuden a mejorar y transformar la propia práctica docente. Es decir, este enfoque contribuye a un cambio total de las intervenciones y por consecuencia muestra el camino a la profesionalización (Rojas, 2007).

Por lo anterior, puedo expresar que dicho aspecto fue plenamente favorecido con el desarrollo de mis intervenciones docentes a lo largo de toda mi investigación. Pude referenciar el diseño de mis actividades de aprendizaje de acuerdo a la problemática focalizada en mi grupo, la aplicación de las mismas con fines de

mejora, la descripción de la práctica realizada, así como la interpretación de mis acciones a la luz de mi equipo de cotutoría. Las habilidades inherentes a estas fases se hicieron presentes también al momento de analizar mis intervenciones y reconstruirlas con ayuda de las sugerencias de mi equipo de colegas.

Los referentes aquí plasmados dan cuenta de los aportes e importancia del enfoque de la investigación formativa en mi proceso de profesionalización docente. Esta modalidad fue para mí la oportunidad de ampliar mis concepciones sobre indagar y profundizar en mis problemas docentes desde el aula, vista ésta como el contexto inmediato donde se originan los problemas y sobre todo donde se construyen soluciones (Hernández, 2014). La investigación formativa, me permitió analizar mi práctica a partir de la reflexión, la interpretación, la confrontación con mis iguales y la reconstrucción de mis acciones, logrando con ello una fructífera transformación de mi perfil profesional.

5.4 El portafolio temático.

El programa de estudios de maestría de la BECENE, ofrece a sus estudiantes un recurso que permite el proceso de reflexión continua para favorecer el enfoque profesionalizante, hablo del portafolio temático, éste “se constituye como una herramienta por excelencia para materializar la profesionalización docente a través de un estudio sistemático de la propia práctica denominado investigación formativa” (BECENE, 2019, p.7).

Lo anterior tiene la finalidad de formar maestros que sean capaces de analizar su práctica docente y sobre todo de resolver las problemáticas profesionales que se presenten en el campo de la praxis. El presente portafolio temático es una descripción del esfuerzo y resultados que logré para favorecer la convencionalidad de la escritura de los alumnos de segundo grado de la escuela primaria donde desarrollé mi investigación.

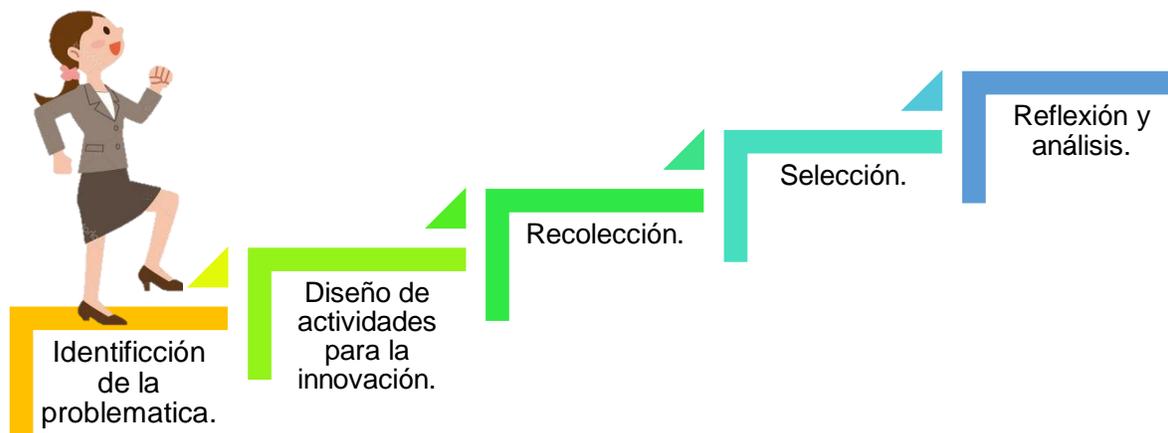
La función que tuvo el portafolio temático, para efectos de mi práctica docente fue que me permitió propiciar la observación profunda de mis acciones, haciendo una recolección de materiales seleccionados para dar cuenta de mi crecimiento en

el proceso. A partir de esto, desarrollé un proceso de análisis individual y en equipo, logrando tomar conciencia de mis intervenciones, la razón de ser de las mismas y el efecto en mis estudiantes, todo esto sustentado en teorías de especialistas del campo de conocimiento que dieron respuesta a mi actuar y práctica educativa.

La elaboración de mi portafolio temático lo llevé a cabo a través de una serie de fases con características y requerimientos propios de cada etapa, pero articuladas de manera holística entre sí (figura 1). Para ello fue necesaria la integración de diversos datos, información e ideas que emergieron de mi práctica docente, experiencias vividas en el desarrollo de mis intervenciones y otros recursos derivados de mi reflexión personal.

Figura 1.

Fases del portafolio temático.



La figura 1, muestra de manera gráfica las fases que experimente durante la construcción de este portafolio temático: Identificación del problema, Diseño de actividades para la innovación, Recolección, Selección y Reflexión, las cuales sucedieron a través de un proceso de índole inductivo, es decir, partiendo de una particular problemática en mi aula de clases, pasando por la recolección de evidencias de las actividades implementadas para atenderla, la selección de las acciones que dieron solución al problema y finalmente la reflexión de los mismos para asumir una postura de mejora y transformación de mi práctica. Tales fases las describió a profundidad en los siguientes apartados

1. Identificación de la problemática.

Shön (1998) menciona que la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales. Por lo que el inicio de mi proceso investigativo partió de la obtención de información de la práctica que me permitió identificar una problemática con mi grupo.

El momento central de esta fase lo viví al problematizar mi práctica, ya que esto me dio la pauta para formular una pregunta de investigación y determinar problemas contenidos en ella. La pregunta fue el punto de partida del proceso de profesionalización al determinar las acciones a implementar y los artefactos a recolectar, para ello cumplió con las siguientes cualidades: ser real, interesante para mí, como relevante para el campo del conocimiento, además no implicó una respuesta cerrada a la misma y estuvo orientada hacia la búsqueda de acciones para fortalecer la enseñanza y mejorar el aprendizaje.

2. Diseño de actividades para la innovación.

Ya delimitado el tema, en esta segunda fase surgió la necesidad de diseñar actividades encaminadas a la innovación, focalizando en el uso de herramientas de la WEB 2.0 para favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito y por ende mejorar los niveles de escritura.

Cada diseño contuvo todas las herramientas didácticas y pedagógicas que fueron adquiridas en el proceso curricular, las cuales me permitieron atender las observaciones que el equipo de cotutoría me hacía respecto a la intervención, tanto las referidas a los aciertos como a las dificultades. Fue así como el análisis y la reflexión me llevaron a confrontarme conmigo misma y con los referentes teóricos para responder a la pregunta de investigación.

3. Recolección.

Este tercer momento desarrollé mi proceso investigativo, como su nombre lo indica, me permitió recolectar los productos que seleccioné como artefactos, es decir, evidencias reflexionadas y argumentadas que mostraron las huellas de la actividad docente, el éxito y las áreas de oportunidad de la intervención. Éstos los

considere importantes en mi crecimiento y desarrollo profesional ya que dieron cuenta del nivel de alcance de la pregunta y logro de los propósitos.

Cabe referir que los artefactos constituyeron una parte medular del proceso de investigación, ya que es un insumo que da sustento al análisis de la intervención. Esta fase me permitió darme cuenta que es importante que la práctica de recolección se convierta en una actividad cotidiana, porque permite conseguir información para poder confrontarla con la parte teórica.

4. Selección.

En esta fase tuve que tomar una postura crítica e identificar los artefactos más significativos, es decir, seleccionar aquellos que reflejaron el proceso o bien el logro de los alumnos, el aprendizaje esperado, argumentos a la pregunta de investigación y a los propósitos establecidos.

Además, en esta selección de artefactos, el equipo de cotutoría aportó de forma pertinente, ya que daban su perspectiva del mismo, y lo embonaban al análisis de manera minuciosa, atendiendo los indicadores del propio instrumento de evaluación.

5. Reflexión y análisis.

Las fases mencionadas son importantes puesto que colaboraron en la construcción del portafolio temático, sin embargo, la fase de análisis y reflexión representa relevancia porque me permitió reflexionar sobre mi práctica, además pude encontrar respuestas contundentes y mejorar mi trabajo diario. Villar (2000) menciona: sin la reflexión nunca se podrá llegar a ser experto. Esto enriqueció el trabajo con las aportaciones de distintas miradas, en este caso las de mi equipo de cotutoría.

5.5. Los artefactos.

Para Perrenoud (2004) una práctica reflexiva compensa la formación profesional que, muchas de las veces, es superficial, es el camino más seguro a la profesionalización y ayuda en la complejidad que implican las tareas dentro del aula

de clases. Por tanto, la reflexión representó una habilidad básica que desarrollé en el proceso de elaboración del portafolio, favoreciendo el trabajo sobre mí misma y el aumento de la capacidad de innovación en mi aula de clases.

Como mencioné, la fase de descripción y análisis implicó hacer referencia a los artefactos, éstos “constituyen testimonios del ejercicio profesional” (BECENE, 2019, p. 11), que integraron evidencias tangibles de la enseñanza y aprendizaje que cuidadosamente seleccioné considerando la pregunta de investigación.

Por tanto, con los artefactos tuve la finalidad de reconocer mis debilidades para convertirlas en fortalezas, y seguir avanzando en la práctica docente, además, apareció como el insumo básico de mi reflexión al permitir la toma de decisiones, asumir una mejora en mi práctica docente y una transformación de mi actuar.

5.6. El ciclo reflexivo de John Smyth.

La reflexión de la práctica docente es un aspecto central para lograr la profesionalización, por ello la BECENE en sus programas de maestría propone que mediante el ciclo reflexivo de John Smyth, se lleve a cabo la posibilidad de analizar la propia práctica a través de un proceso cíclico de cuatro etapas: descripción, información, confrontación y reconstrucción (ver figura 2).

La importancia de las fases está en la posibilidad de hacer un análisis recursivo, cíclico e integral. A lo largo de mi práctica docente las fases se hicieron evidentes de manera espontánea.

Figura 2.

Ciclo reflexivo de Smyth.



La figura dos, representa para mí una óptica personal del proceso de reflexión de este ciclo, pues constituyó una etapa importante del proceso de investigación que plasmé en este portafolio temático. En donde a través de la reflexión del análisis fue posible descubrir la realidad de mi intervención, convirtiéndose incluso en una forma de evaluación constante. A continuación, detalladamente describo cada una de las fases.

Fase 1. Descripción.

En ésta realicé una descripción narrativa de lo sucedido en mis intervenciones, con un perfil profesional que me define y le da sentido a mi práctica. Me es importante hacer mención del cómo aquí mismo desarrollé a profundidad una descripción intercontextual y colaborativa, en donde uno de los elementos esenciales del propio discurso son los actores de la práctica, el ámbito de la enseñanza y el desarrollo profesional.

La fase fue orientada por medio de la observación y las interrogantes qué, cómo, cuándo y dónde, lo que facilitó analizar e identificar la participación, intereses y principales acciones que tenían los alumnos durante las consignas. Esta fase fue

redactada a partir de la experiencia y las videograbaciones empleadas como instrumento de la investigación formativa.

Fase 2. Información.

En esta segunda fase, di respuesta a la interrogante ¿por qué hago lo que hago?, ésta fue reflexionada y fundamentada en las teorías implícitas de mi práctica y problematizadas con la filosofía docente y los teóricos que sustentaron mi investigación formativa e intervención. Además, esta fase me permitió ir más allá de la cotidianeidad para crear una mirada reflexiva más aguda (Villar, 2000).

También ésta me permitió estimular la reflexión y la creación de nuevos conocimientos y teorías personales que fundamentaron mis acciones. Con ello, se abrió un espacio para que mi equipo de cotutoría presentara dudas o aclaraciones que surgieron durante la descripción y que permitieron completar y dar coherencia a la experiencia.

Fase 3. Confrontación.

Es la fase de total cuestionamiento de prácticas y teorías, la efectué con ayuda de la pregunta ¿cómo he llegado a ser así? La finalidad de la confrontación fue que como docente cuestionara mis conocimientos, mis valores y creencias. El proceso de puesta en común coexistió con ayuda del Protocolo de Focalización de Allen (2000).

Éste permitió una retroalimentación en busca de mejorar mi intervención, y en donde la colaboración del equipo de cotutoría se volvió sustantivo, ya que jugó un rol valioso al crear las condiciones de apoyo, diálogo y enfrentamiento pedagógico (BECENE, 2019) logrando con ello un análisis nutrido y con argumentos sólidos para cada acción expresada en el mismo.

Fase 4. Reconstrucción.

El momento de la reconstrucción, me permitió rediseñar una secuencia didáctica en busca de mejorar los aspectos señalados a partir de las sugerencias, opiniones, dudas y comentarios cálidos y fríos, que me brindó mi equipo de

cotutoría, de esta manera me cuestioné acerca de ¿cómo podría realizar las intervenciones de otro modo?

Algunos aspectos que logré reconstruir fueron: mis propias ideas, concepciones, prácticas, formas de ser, perspectivas y filosofías. Sin duda, con esta fase pude llevar a cabo un balance de mi actuación y con ello adoptar una mejora en mi intervención docente.

5.7 El equipo de cotutoría.

La BECENE a través de su programa de Maestría en Educación Primaria, tiene como una de sus finalidades la profesionalización a través de un trabajo colaborativo entre colegas, donde la tutoría a la distancia representó un espacio de formación.

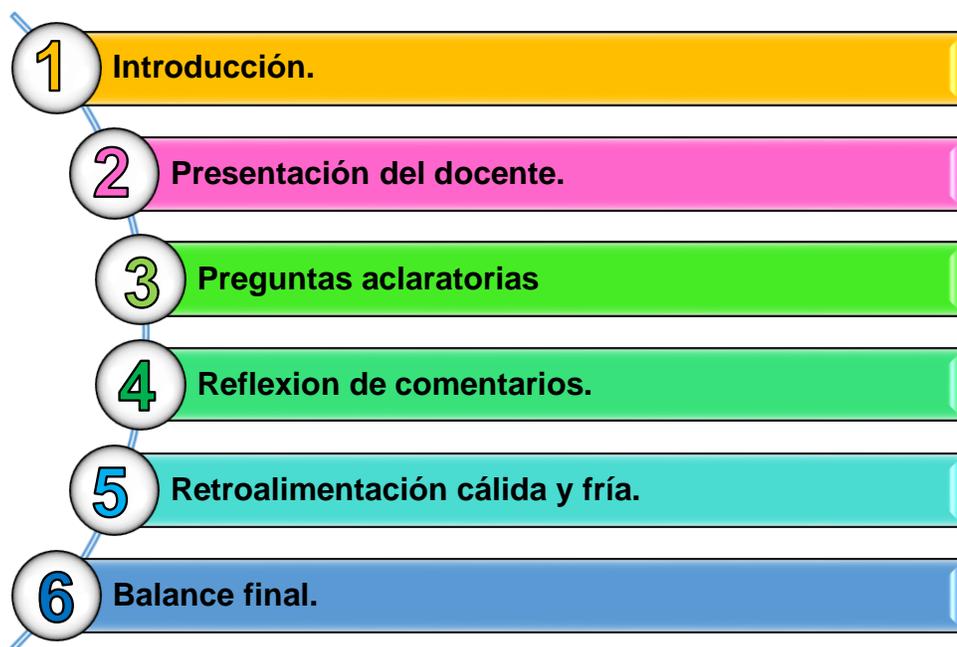
En mi experiencia, puedo compartir que éste fue de gran relevancia, ya que gracias a los comentarios de mis colegas me exigió tomar consciencia de los actos que realicé y comprender la crítica para obtener una perspectiva más clara de mi práctica.

Además, en el equipo de cotutoría, develé mis más grandes temores, así como mi vocación por esta profesión, en éste siempre se generó un diálogo oportuno, se llevó a cabo un clima de confianza y armonía el cual se creó gracias a que la tutora siempre hizo un acompañamiento lleno de apoyo y empatía. Considero que el crecimiento personal y la transformación de mi práctica docente se dio gracias a las integrantes del equipo, porque nos conducimos siempre por los valores que cada una tenía.

La cotutoría como ya mencioné fue una interacción entre colegas y el maestro tutor, ésta siempre fue intencionada sistemáticamente y se llevó a cabo con la guía del Protocolo de focalización del aprendizaje propuesto por David Allen (2000), cuyas etapas que lo constituyen las presento de manera gráfica en la figura 3.

Figura 3.

Programa para los Protocolos de focalización del aprendizaje.



Los pasos que muestro en la figura 3, fueron las orientaciones que seguí con mi equipo de cotutoría para llevar a cabo el Protocolo de focalización del aprendizaje, en conjunto con la reflexión y el análisis de las secuencias didácticas a implementar, éstos me ayudaron a realizar una metamorfosis en el proceso de enseñanza- aprendizaje con mi grupo y descubrir la respuesta a la pregunta de investigación.

Al mismo tiempo, fortalecí mis competencias profesionales y activé mi proceso de perfeccionamiento continuo con la intención de cumplir mis expectativas de una docente ideal. Además, éste fue un referente significativo para el análisis de las intervenciones a través de la lectura, escucha crítica, registro, diálogo y enfrentamiento para la retroalimentación de la misma, es así como la reflexión surgió y se sustentó en dicho protocolo.

5.8 El enfoque profesionalizante.

Las acciones para la profesionalización docente “se fundamentan en la capacidad del profesorado para formular cuestiones problemáticas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones” (Imbernón 2014, p. 193). Éste lo llevé a cabo desde el planteamiento de la pregunta hasta el desarrollo de las actividades que propuse para dar solución a la problemática.

La profesionalización docente devuelve al maestro el estatus que ha perdido, el maestro se ve como un agente de cambio e impulsor del aprendizaje, que reflexiona aun cuando no esté pasando por situaciones de tensión, que ve este proceso como algo placentero, una identidad y un espiral de perfeccionamiento (Perrenoud, 2004).

El enfoque profesionalizante adquirió múltiples beneficios en mi práctica docente, y cuyos rasgos de mejora los obtuve a través de la metodología de la investigación formativa, desencadenando de forma conclusiva en la elaboración de mi portafolio temático como herramienta que declara mi transformación en mis prácticas y concepciones. La relación directa que guarda el trinomio Investigación formativa-Enfoque profesionalizante-Portafolio temático, radica en que como maestra profesionalizada seré competente en mi práctica, implicando un grado de autonomía, responsabilidad y reflexión.

Por último, me es importante mencionar que este proceso es de lenta transformación, pero para lograrlo debe ser deseado, considerado y fomentado de manera continua. No es algo que logré por arte de magia, de modo contrario, es algo que fui construyendo día a día y a través de las situaciones propias de mi práctica docente.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA: LA PUESTA EN MARCHA DE MI TRASFORMACIÓN DOCENTE.

La historia de la escritura enseña que, antes de plantearse el problema de cómo escribir, la humanidad tuvo que sentir la necesidad de que sus ideas quedaran establecidas en forma permanente. Al comprender que la pintura y el dibujo no eran suficientes, ideó otras formas de expresión que la condujeron a la creación de los diferentes sistemas de escritura.

En este capítulo identifiqué de manera más concreta y situada la problemática detectada con anterioridad en mi grupo, dando recursos a la misma de acuerdo a la reflexión y análisis con ayuda de mi equipo de cotutoría. Para mejorar los niveles de escritura de mis alumnos, empleé un total de cinco diseños didácticos, éstos los presento a continuación en orden de aplicación, además muestro en ellos las mejorías presentadas, así como las respuestas obtenidas a mi pregunta de indagación.

6.1 Intercambio escrito de mi animal favorito.

La presente descripción del análisis uno, fue una secuencia didáctica aplicada en el mes de diciembre del 2020. De acuerdo con Pérez (2005) una secuencia didáctica, es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, que se organizan para alcanzar un aprendizaje.

En esta ocasión, la intervención fue focalizada a los aspectos formativos de la convencionalidad del lenguaje escrito, que tuviera un impacto en el uso correcto de la mayúscula, el punto final, los conectores y los signos de interrogación y exclamación. La intervención la desarrollé del 7 al 10 de diciembre del 2020, con actividades de inicio, desarrollo y cierre.

Como elementos curriculares, estuvo enmarcada en el Campo de Formación: Lenguaje y Comunicación, específicamente en la asignatura de Lengua Materna. Español. La práctica social del lenguaje fue: intercambio escrito de experiencias y nuevos conocimientos, a partir del ámbito de Estudio, con el tema “conocemos más sobre los animales”.

En cuanto al enfoque pedagógico estuvo centrado en el eje principal de esta investigación que es la escritura convencional. La distribución de sesiones y su intención didáctica la desarrollé en cuatro sesiones, en las cuales sus aprendizajes esperados fueron:

- Comparte de manera escrita lo que sabe acerca de los animales.
- Reconoce la función de los signos de interrogación y admiración.
- Utiliza conectores para unir ideas en un texto.

Por otra parte, me es importante mencionar que el plan de clases siempre lo realicé con anticipación ya que lo tenía que enviar a la subdirectora para la aprobación; pero las grabaciones de los videos en donde les explicaba a los estudiantes las actividades, siempre los llevé a cabo un día antes de publicarlos.

Recuerdo que el domingo 6 de diciembre del 2020 comencé a las siete de la tarde a grabarme, pero me sentía muy nerviosa, pues pensaba que todo debía quedar perfecto, porque era un video que verían mi equipo de cotutoría. Mientras me estaba grabando olvidaba que era lo que tenía que decir o se me trababa la lengua y tenía que volver a empezar. Entonces cuando menos acordé ya eran las diez de la noche y yo aún no tenía listo el video, me estresé bastante pues ya tenía tres horas frente a mi celular y nada, además también me faltaba editarlo.

Decidí tomarme un descanso de cinco minutos, bajé por un vaso de agua, respiré inhalando y exhalando. También pensé y me dije a mi misma que debía tranquilizarme y grabarme como siempre lo hacía, así que nuevamente me senté frente al celular y comencé... después de 5 minutos con 32 segundos ¡por fin tenía la grabación de mi clase!

En esta primera intervención, la comunicación con mis alumnos se llevó a cabo de manera asincrónica, haciendo uso de la WEB 2.0, específicamente con la red social Facebook. En la figura 1, se encuentra un código QR, éste enlaza a los videos que les publiqué a los alumnos.

Figura 1.

Videos de la primera intervención.



Nota: para visualizar el código QR, se debe escanear desde la cámara de un celular.

7 al 10 de diciembre del 2020.

Por otra parte, los artefactos que seleccioné para esta primera intervención, fueron tres, los cuales se visualizan de manera general en la Tabla 1, éstos me permitieron ver los avances y áreas de oportunidad que tengo referente a mi tema de estudio.

Tabla 1.

Artefactos de mi primera intervención.

Artefactos	Titulo	Intensión
Artefacto 1	-Participación de Joselyn en el post de Facebook	Conocer la escritura libre de los niños a partir de un tema de su interés.

Artefacto 2	-Participación de Osvaldo en el post de <i>Facebook</i> .	
Artefacto 3	Evidencia de Iker del dictado de oraciones.	Observar la escritura de los alumnos a partir del dictado.
Artefacto 4	Evidencia de la ficha informativa de Eric.	Saber el proceso que los alumnos tuvieron de su primer escrito (post) y el producto final del texto informativo.

Nota. Los artefactos seleccionados reflejan el proceso de enseñanza y aprendizaje durante esta primera intervención.

Sesión uno: un nuevo tema.

Lunes 7 de diciembre del 2020. Video publicado a las 8:15 horas.

El video que les publiqué a los alumnos contenía la siguiente descripción: Saludé a los niños y les pregunté ¿Cómo estaban?, posteriormente les mencioné la fecha colocándola también con letra dentro del video. Después les dije, que les tenía una sorpresa, con mis manos hice un sonido de tambor, tratando de darle suspenso...la sorpresa fue que el día viernes (11 de diciembre), no iban a tener clases, es decir que no les subiría video, ya que los maestros tuvimos la segunda sesión del CTE. Supongo que los niños al ver esta parte del video se alegraron mucho.

Después les mencioné que íbamos a empezar a trabajar con la materia de español y que veríamos un nuevo tema, llamado “conocemos más sobre los animales”. La actividad de inicio consistió en contestar una sopa de letras. Durante el fin de semana les envié a los papás la hoja de trabajo que utilizamos.

La manera en cómo podían contestar la sopa de letras, era de forma física, es decir, después de haberla impreso o transcrito la resolverían con lápiz, o de manera digital desde el mismo celular pudieron contestarla, ambas maneras fueron correctas. Esta situación la relaciono con mi filosofía docente, en donde me declaré como una profesora con empatía, e incluso este valor se hizo más evidente en mí, desde la situación de salubridad por COVID-19.

La sopa de letras que los alumnos resolvieron fue diferente a como normalmente se conoce, pues no se encontraban a un costado las palabras que debían de buscar, si no que venían imágenes de animales y tenían dos formas de resolverla. La primera fue que escribieran los nombres de los animales debajo de cada uno de ellos y después buscaran la palabra, y la segunda, que primero resolvieran la sopa de letras y luego colocaran el nombre debajo de cada animal según correspondía.

Me es importante mencionar, que ahora que los alumnos estaban realizando el trabajo de clases desde casa, la mayoría de las actividades que recibía estaban bien realizadas y no presentaban muchas áreas de oportunidad, por lo que me cuestioné: ¿será que los padres de familia les realizaban las actividades a sus hijos?, no lo sé. Sin embargo, con esta situación aprendí que debía confiar en mis alumnos e incluso en mí, en creer que los videos que mandaba eran claros y concisos, y por ello las evidencias recibidas eran de calidad.

Por otra parte, la evidencia de la sopa de letras, solo la realizaron 14 alumnos de 28, esta situación era preocupante, pues no sabía por qué el resto de los estudiantes no enviaban sus actividades, a pesar de que solicitaba el producto de manera individual por medio de un mensaje de WhatsApp, los padres de familia no contestaban.

Dentro de los trabajos enviados observé en dos productos, que los nombres de los animales estaban mal escritos, a pesar de que habían encontrado la palabra correctamente en el juego de la sopa de letras. Por lo que dedujé que, estos alumnos primero escribieron el nombre de los animales y después resolvieron el juego, sin después revisar como habían escrito las palabras. Al momento de

dialogar esto con mi equipo de cotutoría, me hicieron reflexionar que, era importante que en los videos fuera más clara y concreta con las consignas, sobre todo que hiciera más énfasis en la convencionalidad de la escritura.

Después de haber introducido el tema con el juego de la sopa de letras, les mencioné a los alumnos que arriba del video dejé un post que decía ¿Cuál es tu animal favorito?, les expliqué que debían escribir en su libreta de español, el nombre de su animal favorito y además mencionar por qué era su animal favorito y colocarle un dibujo.

Cuando terminaron de realizar la actividad, le tuvieron que pedir a un adulto, que tomara fotografía a su evidencia, ésta la colocaron como comentario en el post de Facebook, y además de publicar su trabajo, también se les brindó la oportunidad de que podían hacerles comentarios a sus compañeros.

La participación en el post de: ¿Cuál es tu animal favorito? Fue de 13 alumnos, de los cuales once hicieron correctamente la actividad, mencionando el nombre del animal, el por qué les gustaba y colocando un dibujo. Los otros dos alumnos también subieron su evidencia, pero no enfocaron lo que habían escrito en la libreta, sino que se tomaron una foto con su mascota y la libreta a un costado, por lo que no logré percibir lo que habían escrito, se les pidió que volvieran a enviar la actividad, pero no obtuve respuesta favorable. Entonces yo misma me pregunté ¿fui clara en la consigna? puede que para algunos alumnos sí, pero para otro no tanto.

El ejercicio de escribir ¿cuál es tu animal favorito? es la prueba del beneficio que tiene para los alumnos el dejarles en libertad para que aprendan a escribir escribiendo (Serrano, 2000). Estoy totalmente de acuerdo con este autor, porque a pesar de que no todo el grupo envió el trabajo, los 13 u 11 niños que lo hicieron escribieron lo que se les solicitó.

Durante la confrontación con mi equipo de cotutoría, un compañero me preguntó, si los alumnos habían escrito su publicación de *Facebook*, ya que al momento de observar la escritura (ver figura 2) lo hacen correctamente y con esto

podría afirmar que realmente las herramientas de la WEB 2.0 favorecen la convencionalidad del lenguaje escrito.

No pude responder a la pregunta, porque desconocía ese dato, pero en ese momento supe que era algo que debí averiguar, porque esto me iba a permitir diseñar actividades en donde mis alumnos tuvieran más acercamiento con la WEB 2.0 y comprobar lo mencionado por mi compañero.

Figura 2.

Participación en el post de Facebook



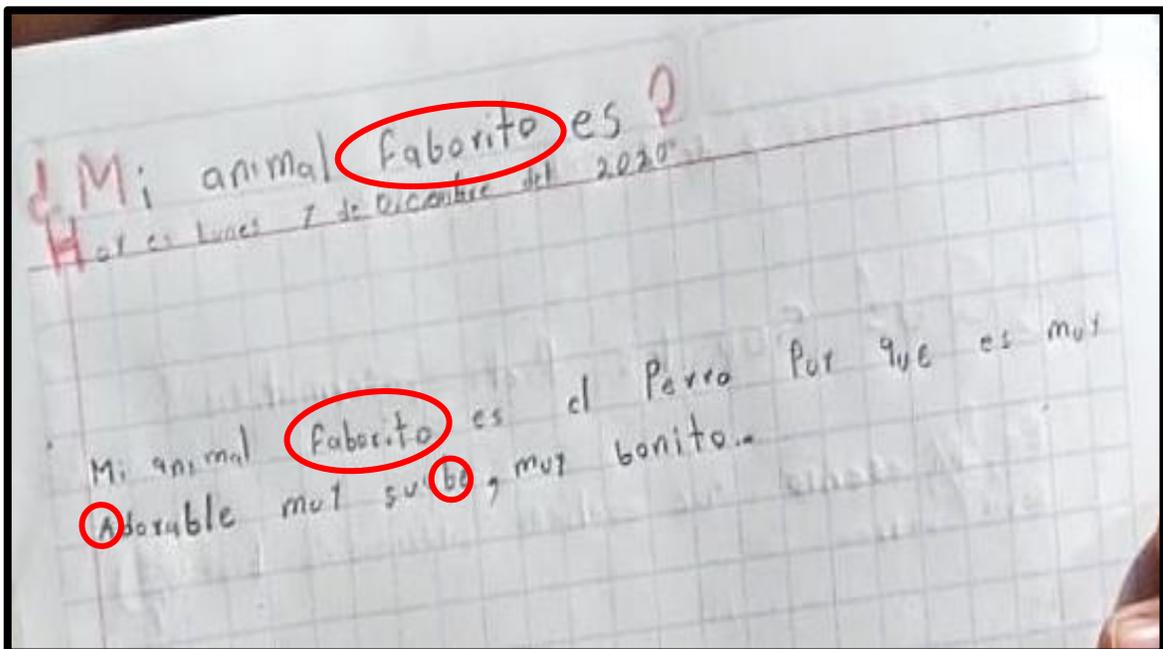
Nota. Comentario del alumno Santiago en el post ¿cuál es tu animal favorito?

La actividad de comentar cuál es tu animal favorito, considero fue un tema de interés para los niños, porque formó parte de su contexto inmediato. En la Unidad Académica: Diseño y Organización de Actividades, aprendí que debo generar actividades que motiven, para así lograr un aprendizaje significativo. Quizá no se

cumplió como tal el propósito central de este ejercicio, que era compartir de manera escrita acerca de un animal, sin embargo, éste me brindó mucha información y preguntas acerca de mi tema de estudio.

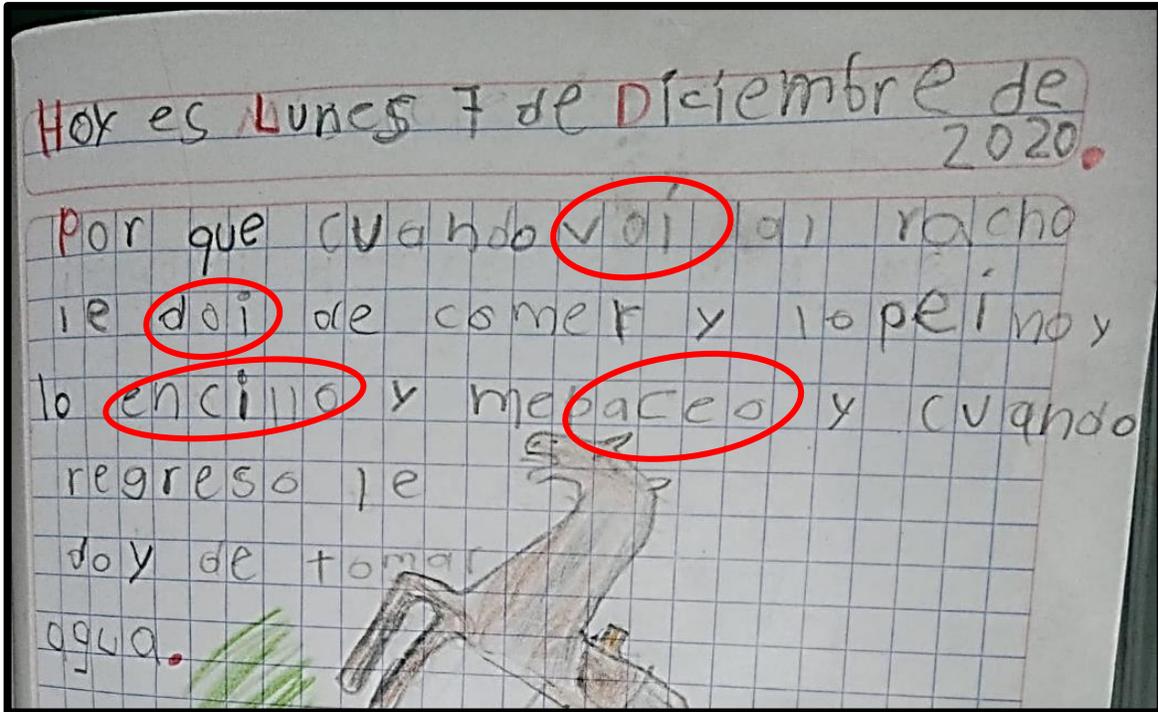
En lo que respectaba a la Práctica Social del Lenguaje que era el intercambio escrito de experiencias y nuevos conocimientos, Ferreiro (2006) nos dice que la interpretación de una producción escrita de un niño puede hacerse desde dos puntos de vista, desde el aspecto figurativo que se centra en la calidad del trazo, la orientación de las grafías, la presencia de formas convencionales, y desde aspectos constructivos de la misma producción, es aquí donde nos debemos preguntar qué quiso representar el niño y cómo llegó a producir tal representación.

Seleccioné los artefactos 1 y 2 porque éstos me brindaron información acerca de los aspectos figurativos de la escritura. Reconozco que me hubiera gustado analizar algún otro trabajo donde los alumnos aún no logran el nivel alfabético, pero como lo mencioné anteriormente, el trabajar a la distancia me dificultó varios aspectos, uno de ellos que los papás no me enviaban la evidencia de sus hijos e incluso fue más de aquellos alumnos que tenían mayor rezago en su escritura.



Artefacto 1. Participación del post de Facebook. Escrito de Joselyn.

7 de diciembre del 2020.



Artefacto 2. Participación del post de Facebook. Escrito de Osvaldo.

7 de diciembre del 2020.

En los artefactos 1 y 2 observé que de acuerdo con Ferreiro (2007) y Teberosky (1979), Joselyn y Osvaldo se encontraban en el nivel 5 de lo que es el sistema de escritura, es decir, llegaban a escribir todas las letras para representar la palabra y su lenguaje escrito era cada vez más convencional, logrando así la etapa alfabética.

Es decir, los alumnos llegaron a comprender cómo opera el sistema de escritura, cuáles son las reglas de producción, pero esta etapa final, no es sino la primera de otro periodo; y en efecto, muchos problemas quedaban aún por resolver, en particular los de la ortografía, que son los que observé en el primer plano en los artefactos.

El artefacto 1 pertenece a la evidencia recibida por Joselyn, una alumna muy inteligente, participativa y competitiva, en el sentido de querer ser siempre la primera en terminar los trabajos e incluso a pesar de que estábamos llevando las clases a

la distancia siguió siendo la primera en enviarme sus productos, de hecho, el primer comentario en el post de Facebook correspondía a ella.

Seleccioné este artefacto, porque me llamó la atención de que la palabra “favorito” estaba escrita incorrectamente, ya que puso una “b” en vez de una “v”, a pesar de que en reiteradas ocasiones en el video coloqué con letra está palabra, Joselyn no logró escribirla correctamente, quizá se debió a que por querer hacer las cosas rápidas no prestó atención a estos detalles.

Por otra parte, reflexioné que el cambiar una letra por otra es un error muy común en los alumnos, ya que el cambio de letra no afecta el fonema de la palabra. Además, es importante mencionar que el canal de percepción de Joselyn es auditivo, así que considero que quizá ella no observó el video, a lo mejor solo lo escuchó y fue realizando lo que se le solicitó.

Lo mismo sucedió con la palabra “suave” fue escrita con la letra “b”. Frith (2007) propone modelos de adquisición de lectura y escritura, y menciona que la estrategia ortográfica aparece en primer lugar en la lectura, pero no en la escritura. Esto me permitió reflexionar de porque Joselyn al momento de escribir las palabras “favorito” y “suave” con “b” no se dio cuenta de su error ortográfico, ya que en este caso el fonema de la palabra no se vio afectado.

Otro aspecto que observé en el artefacto 1, es que se inició una palabra con mayúscula, cuando no debía de ser, porque no había un punto y tampoco era nombre propio, sin embargo, la palabra estaba escrita al inicio de un renglón y desde que estaban en primero, les recordaba constantemente a los niños que siempre cuando iniciaran una oración o un texto debían escribir la letra con mayúscula. Este es un rito que constantemente les mencionaba, entonces supongo que por eso Joselyn, escribió la palabra “adorable” con mayúscula ya que se inició en un nuevo renglón.

El artefacto 2 pertenece a Osvaldo, el alumno más alto del salón, esto generaba que sus compañeros le tuvieran “miedo” ya que lo veían más grande, también era muy travieso y distraído, esto provocaba que no terminara los trabajos

a tiempo. Como mencioné en el apartado del contexto familiar, gran parte del alumnado de la escuela son provenientes de otros estados ya que sus papás buscan oportunidad de trabajo en la Zona Industrial que se encuentra cerca. Osvaldo es del estado de Zacatecas del municipio de Fresnillos de González Echeverría.

Analizando nuevamente este artefacto desde el aspecto figurativo que señala Ferreiro (2006), pude observar que los errores ortográficos que tiene Osvaldo, también estaban relacionados con el cambio de letra, es decir escribió “voi” en vez de “voy”, “doi” en lugar de “doy”, “encillo” por “ensillo” y “paceo” por “paseo”. Volví a la misma reflexión que en el artefacto de Joselyn, al momento en que los alumnos escriben, normalmente van pronunciando la palabra y no notan estos errores ortográficos porque estos no se ven afectados al momento de leerlas.

El libro del maestro de segundo grado (2018), menciona que, cuando los niños han comprendido el principio alfabético de la escritura, deben descubrir que no todos los sonidos que pueden identificar se representan con una letra, ejemplos: Algunas veces se requieren dos formas gráficas: ch y ll; otras veces hay más de una alternativa: c,s,z o v,b; y, en otras ocasiones, encontrarán letras que no pueden relacionarse con ningún sonido, por ejemplo: la *h* y la *u* en las sílabas *gu* y *qu*.

Estos dos artefactos, me hicieron darme cuenta de la complejidad del sistema ortográfico del español, pero lo importante aquí es señalar, que de la misma manera que los alumnos tienen sus propias ideas sobre lo que representa la escritura, las tienen con respecto al funcionamiento de ortografía. Tales ideas las pude diferir de los principios convencionales y de las ideas que los adultos pueden comprender.

Sesión dos: los signos de interrogación y exclamación.

Martes 8 de diciembre del 2020. Video publicado a las 8:05 horas.

El video lo inicié nuevamente saludando a los niños y preguntándoles ¿cómo estaban? Ese día hacía muchísimo frío, así que les comenté que debían abrigarse bien, tomar cosas calientes y evitar salir de casa, pero en caso de que tuvieran que hacerlo debían seguir todas las medidas de salubridad. Considero fue importante

reiterarles estas medidas a mis alumnos, ya que de esta manera generará en ellos conciencia en el cuidado de su salud y más en estos tiempos de pandemia.

Posteriormente les pregunté: ¿Cuál es el tema que estamos viendo?, esperando que los alumnos hayan contestado desde su casa, dejé pasar unos segundos y yo misma respondí a la pregunta diciendo: “Conocemos más sobre los animales”. Para continuar con el tema, les pedí que sacaran su libro de español en la página 93 que pertenece a la sección “ideas para escribir mejor”.

El libro para el maestro de la asignatura Lengua Materna. Español, nos señala que “a lo largo del segundo grado se espera que, además de fortalecer su conocimiento sobre el sistema de escritura, los alumnos amplíen su reflexión acerca de otros aspectos como la ortografía, la segmentación entre palabras, el uso de la puntuación, entre otros” (SEP, 2018, p.16). Lo cual forma parte de mi investigación, así que la sección “ideas para escribir mejor”, las utilicé para que mis alumnos fortalecieran su conocimiento de los aspectos figurativos del sistema de escritura.

En esta página los alumnos debieron leer en voz alta las adivinanzas de los animales, después adivinar de qué animal se trataba y finalmente escribirlo en la línea que se encuentra debajo de la adivinanza. Como parte de mi auto confrontación, llego a la conclusión de que no le saqué mucho provecho a esta actividad, siendo parte de una de las secciones que marca el libro del maestro como fortalecimiento de la escritura.

Continué con la siguiente actividad, la cual consistió en recordar la función de los signos de interrogación y admiración. Vuelvo a reiterar que pude haber introducido el tema con la actividad anterior, ya que las adivinanzas estaban escritas a través de preguntas, pero no lo hice.

Les recordé a los alumnos la función de los signos de interrogación y admiración, por medio de un video de *YouTube* que ya habían visto anteriormente. Aplicación que forma parte de las herramientas de la WEB 2.0; el video explicaba que los signos de interrogación son utilizados para hacer preguntas, mientras que los de exclamación sirven para expresar emociones, sentimientos. Para continuar

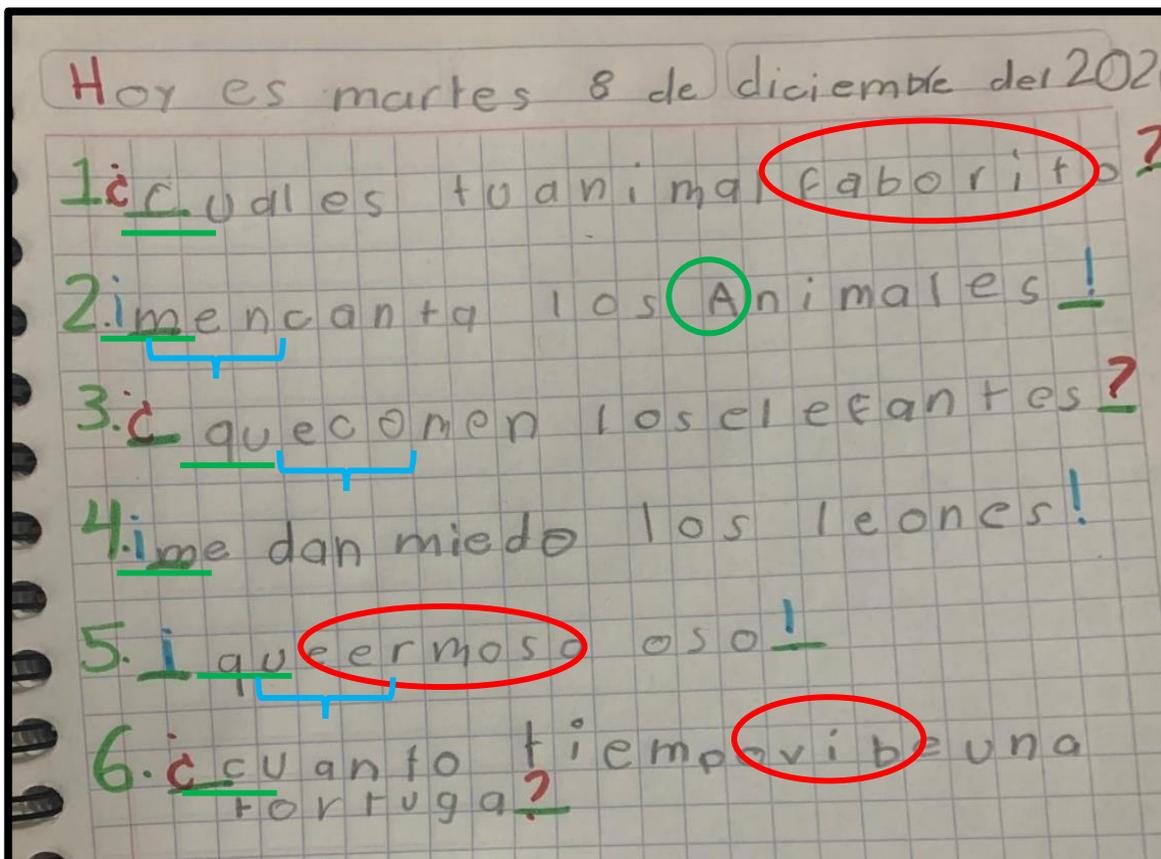
con la actividad y ver si habían recordado la función de los signos (¿?- ¡!), les dicté oraciones y después ellos colocaron el signo de interrogación o admiración según correspondía.

El total de oraciones fueron seis, de las cuales tres las dejé escritas en el video y tres fueron dictadas. Cassany (2004) hace hincapié de que existen un sin fin de maneras de hacer dictados, no el de toda la vida donde el docente dicta el discente escribe. Hay que variar la manera de hacerlos para que al alumno no le sea aburrido y repetitivo.

Debo confesar que la manera de comunicación asincrónica que tuve con los alumnos hizo un poco difícil realizar otro tipo de dictado. Así que, este fue un reto que me propuse en mis próximas intervenciones, buscar la manera de transformar los dictados y así poder ir logrando mi propósito que me planteé como maestra: innovar mis prácticas docentes.

Al momento de recibir las evidencias me pude percatar que todas las oraciones tenían faltas de ortografía, a pesar de que tres de ellas las había escrito en el video. En cuanto a la colocación de los signos todos estaban correctamente según la oración, por lo que deduje que habían comprendido el tema.

La siguiente evidencia la seleccioné como mi artefacto número 3, porque a partir de éste, pude observar diferentes áreas de oportunidad que la mayoría de los alumnos tenían con referencia a la convencionalidad del lenguaje escrito.



Artefacto 3. Actividad de los signos de admiración e interrogación. Evidencia de Iker del dictado y copiado de oraciones. 8 de diciembre del 2020

El artefacto tres pertenece a Iker, un alumno muy risueño y servicial, esto último generaba que siempre quería apoyarme en todo, es decir: en borrar el pizarrón, ir a sacar copias, levantar la basura, acomodar los libros de la biblioteca, entre otras actividades, esto provocaba que se atrasara en sus trabajos; ahora con las clases a la distancia ocurrió lo mismo, ya que en reiteradas ocasiones Iker no me mandó sus evidencias, su mamá me comentaba que se distraía mucho o que solo quería estar cuidando a su hermana menor y por eso no terminaba las actividades.

Nuevamente este artefacto lo revisé desde el aspecto figurativo. Con color rojo marqué los errores ortográficos, como ya había mencionado anteriormente, al momento en que el alumno va escribiendo la palabra la va pronunciando y el que

la haya escrito con otra letra u omitido la “h” que es muda, en este caso “ermoso” en vez de “hermoso”, no afecta el fonema de la palabra.

La dificultad de la ortografía es cuando una palabra puede tener varias letras como opción, porque “las palabras que no presentan dificultades ortográficas son aquellas en las cuales los signos gráficos representan unívocamente los signos orales; pero cuando para un signo oral hay varios signos gráficos, entonces surge propiamente la dificultad” (García, 1963, p.11). Concuerdo totalmente con García, ya que los artefactos que seleccioné representan este tipo de dificultades, ya que mis alumnos se enfrentaron a la variedad de gráficos que existen para escribir una palabra.

Con el color verde remarqué el uso de mayúsculas y minúsculas, y me percaté que no se inició ninguna pregunta con mayúscula, tampoco la palabra estaba acentuada. Considero que esto se debió por qué no lo mencioné en el video. Esto es algo que ya me había comentado mi equipo de cotutoría, así que en las próximas intervenciones tendré más cuidado con esos detalles, porque también forman parte de la convencionalidad, pero me llamó la atención que a pesar de que tres preguntas fueron escritas en el video (ver figura 3), los alumnos no acentuaron la palabra.

Figura 3.

Actividad de signos de interrogación y exclamación



Nota. Imagen congelada del video, en donde se observa que la palabra está acentuada.

En la confrontación con mi equipo de cotutoría, una compañera me hizo la observación de que en el video de mi práctica docente no hice uso de varias entonaciones de voz y que esto era importante, sobre todo porque abordé un contenido que lo ameritaba.

Por lo anterior, llegué a la conclusión de que debí haber dado mayor entonación a las oraciones dictadas, quizá de esta manera los alumnos se hubieran percatado de que la palabra iniciaba de manera más fuerte, además debí mencionarles que no olvidaran acentuarla ya que se trataba de una pregunta. Esto lo tomé como área de oportunidad para mejorar en mis próximas intervenciones.

También con el equipo de cotutoría, pude darme cuenta de una debilidad de las herramientas de la WEB 2.0, ya que en la imagen congelada de la figura 4, no se logra observar por completo la acentuación de la palabra “cuál”, debido a que la

tilde es muy pequeña, en cambio si hubiera estado en el salón de clases, probablemente la marcaría más fuerte o con otro color.

Siguiendo con la gamificación de colores, con azul señalé la unión de palabras, este es otro tema de gran complejidad para los alumnos, ya que están llevando a cabo el descubrimiento de la forma de separar las palabras. El libro del maestro de segundo grado (2018) nos dice que, aunque es sencillo que descubran los niños que algunas clases de palabras, como los sustantivos, los verbos y los adjetivos, se separan mediante espacios en blanco, no ocurrirá lo mismo con los artículos o los pronombres. En el artefacto dos, frecuentemente encontré escritura como: *meencanta* en lugar de *me encanta*, *quehermoso* en lugar de *que hermoso* o *quecomen* en vez de *qué come*.

Recuerdo que cuando los alumnos se encontraban en primero, como rito de mi práctica, les pedía que hicieran un pequeño guion entre las palabras y después les mencionaba la palabra “espacio”, para que de esta manera logran separarlas. Pero en el libro del maestro nos señala que esto no les ayuda a reflexionar a los alumnos sobre el uso de los espacios en blanco. Se recomienda mejor pedirles que comparen secuencia, esto les permitirá descubrir que los artículos y sustantivos son elementos independientes que deben separarse.

El revisar y contrastar este artefacto con lo que mencionan los autores, me permitió darme cuenta que mis alumnos a lo largo de este ciclo tendrán la oportunidad de ampliar su experiencia como usuarios del lenguaje escrito, por ejemplo: el tipo de expresiones más adecuadas para narrar o describir, los diferentes formatos gráficos o las características y la estructura de algunos textos de uso frecuente.

Sesión tres: investigando a mi animal favorito.

Miércoles 9 de diciembre del 2020. Video publicado a las 8:20 horas.

Comencé la clase saludando a los alumnos y diciéndoles que esperaba que se encontraran bien, estaba haciendo frío así que les volví a recordar las medidas de salubridad que debían seguir para no enfermarse. Después, les pedí que sacaran su libro en la página 99 y les mostré por medio de una imagen cuál era, luego les dije que regresaba en un momento, y de repente con un títere de pato comencé a leerles la información que venía acerca de ese animal.

Espero les haya gustado mucho esta dinámica, ya que fue llamativa porque incluso cambié la voz para llamar la atención de los alumnos. Con esta actividad favorecí mi propósito de innovar mi práctica docente, además que gracias al apoyo de las herramientas de la WEB 2.0 con la app de *inShot* pude realizar sonidos al momento de estar leyendo la lectura, esto sin duda creo que logró que los alumnos prestaran más atención.

Luego de haberles leído la ficha informativa del pato, les comenté que ellos también realizarían una, pero de su animal favorito, para esto debían de investigar acerca de ese animal. Para llevar a cabo la investigación y que fuera un poco más guiada, les dicté unas preguntas, dejaba pasar unos segundos y después las colocaba en el mismo video.

Quiero pensar que los alumnos en la primera pregunta tal vez si la escribieron por sí solos, pero después se percataron de que las estaba colocando en el video y a lo mejor solo copiaron. Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿Cómo es?, ¿De qué se alimenta?, ¿Dónde vive?, ¿Cuál es su comportamiento?, ¿Cómo nace? y ¿Cuánto tiempo viven? Estas pudieron ser investigadas en internet, algún libro, revista, lámina, lo que estuviera a su alcance.

En esa ocasión, solo dejé esta actividad de español como tarea, porque consideré que les iba a tomar más tiempo el realizarla. Además de que se nos recomendó por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que durante la pandemia no saturáramos a los alumnos con tanto trabajo.

Sesión cuatro: el cierre del tema.

Jueves 10 de diciembre del 2020. Video publicado a las 8:00 horas.

El video lo inicié nuevamente saludando a los alumnos y les recordé que el día de mañana (viernes 11 de diciembre) no tendrían clase ya que los maestros tuvimos el CTE. Estoy segura que los alumnos al momento de volver a escuchar esto se emocionaron bastante.

En la confrontación con mi equipo de cotutoría, me recomendaron que no debía “suponer” las emociones de mis alumnos, que mejor debía sacarle provecho a la comunicación que tenía a través del *WhatsApp*, enviándoles un pequeño audio, escribiéndoles un mensaje, en donde ellos me expresaran como se sentían en realidad. Esto sin duda, lo retomaré en mis siguientes intervenciones.

Después les mencioné a los niños que desde el lunes comenzamos a ver un nuevo tema que fue: “conocemos más sobre los animales” y que para aprender sobre él estuvimos haciendo varias actividades como: la sopa de letras, el post en *Facebook*, las adivinanzas, la lectura informativa del pato e investigación acerca de su animal favorito. Esta última actividad se llevó a cabo a partir de preguntas, y en el video los cuestioné: ¿con qué signo debe iniciar una pregunta?, esperando que ellos contestaran desde su casa: con el signo de interrogación.

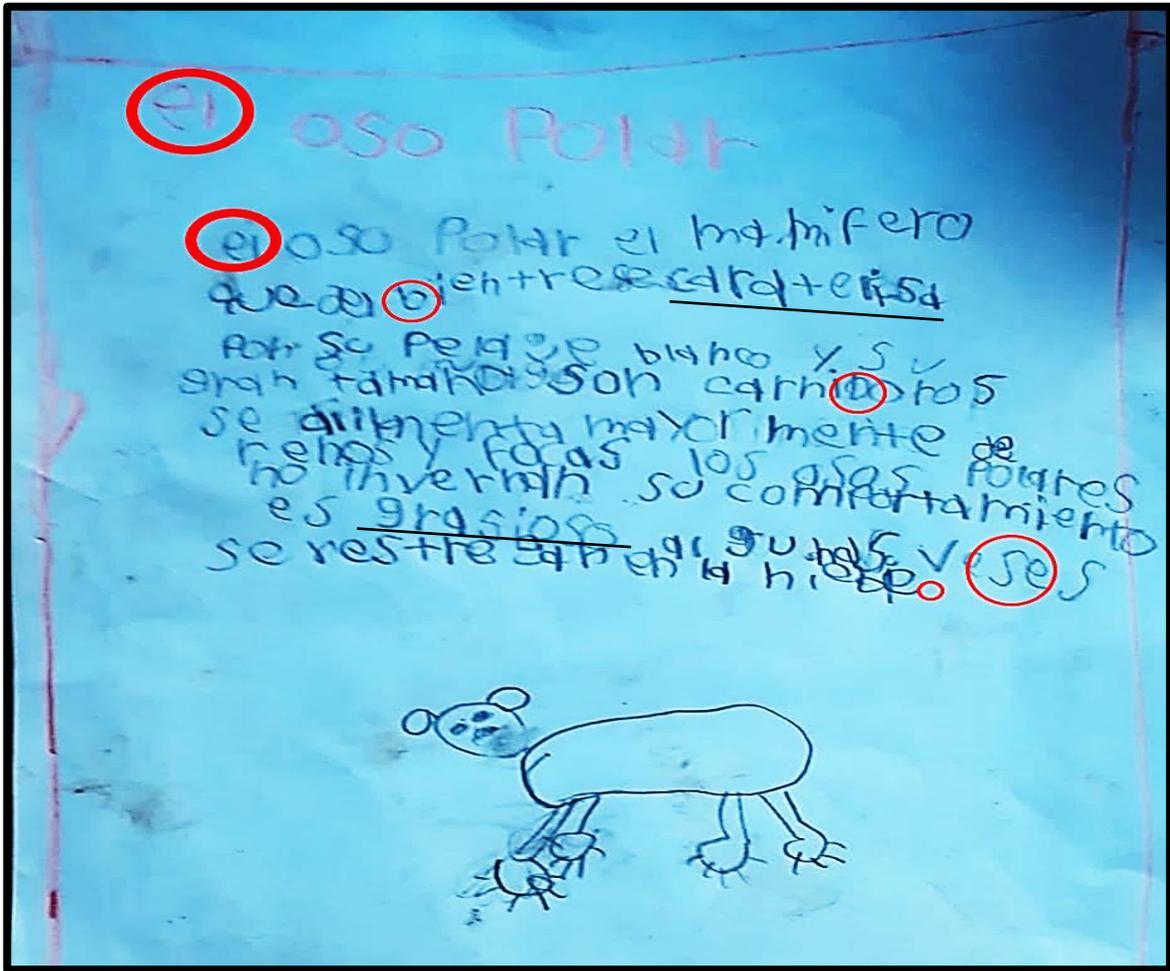
Para continuar, les comenté que como producto final se iba a realizar una ficha informativa del animal que investigaron. Este contenido ya lo habíamos visto, así que los alumnos ya conocían las características de tal ficha, sin embargo, les di 10 segundos para que los recordaran, después les mencioné los elementos de la ficha informativa que son: título, información breve pero importante y una imagen.

Luego presenté las características de cómo iba a querer el trabajo final, les dije que en una hoja de máquina debían ponerle un margen de color rojo de un centímetro. También les di un *tip* que podían llevar a cabo al momento de escribir para que no se fueran todos “chuecos”. El cual consistió que en una hoja de su libreta de rayas marcaran las líneas con marcador negro y una vez que lo hicieran

colocaran encima su hoja de máquina, de esta manera los renglones se reflejarían y así podrían irse “derechito” al momento de escribir.

Una vez que tuvieran ya lista su hoja de máquina, iban a realizar la ficha informativa, para esto yo les iba explicando con el ejemplo del pato, mencioné que primero le pondrían el título, en este caso el mío fue: “el pato”. Después debían escribir la información que investigaron, pero no pondrían las preguntas, y les expliqué: -la pregunta número uno era: ¿cómo es?, entonces al momento de colocar la información la quitarían y pondrían: El pato es un animal... - y así fue como les expuse. Finalmente le agregarían una imagen acerca del animal que investigaron. Para la entrega de esta evidencia les di todo el fin de semana, es decir tuvieron hasta el lunes 14 de diciembre del 2020 para enviarme su trabajo por medio de WhatsApp.

Al momento de recibir las evidencias, me percaté que los textos de los alumnos eran más amplios que el primero que subieron explicando cuál era su animal favorito, sin embargo, los errores convencionales aún seguían existiendo en todos los trabajos, iban desde el mal uso de las mayúsculas y minúsculas, la unión de palabras, las faltas de ortografía y la omisión de letras, tal y como muestro en el artefacto 4.



Artefacto 4. Evidencia de la ficha informativa del animal favorito. Producto del alumno Eric. 14 de diciembre del 2020.

Esta evidencia corresponde a Eric, un alumno de bajos recursos y con muchos problemas familiares, uno de ellos la separación de sus padres, pero a pesar de las difíciles situaciones que vive, es un alumno ejemplar. Le gustaba mucho asistir a la escuela, siempre terminaba sus trabajos, cumplía con las tareas y le gustaba ayudar a sus compañeros.

En el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral de 2°, menciona que “si los niños provienen de contextos familiares donde se practica la lectura y la escritura, la alfabetización inicial es relativamente sencilla” (SEP, 2018, p.14), con mi alumno Eric puedo contrastar que no siempre es así, ya que a pesar

de que su contexto familiar es difícil, él fue de los primeros alumnos en adquirir el nivel alfabético.

Al momento de recibir la evidencia de Eric, lo primero que observé fue la falta de presentación de su trabajo, a pesar de que yo les había dado *tips* para que hicieran su ficha informativa “más bonita”. En el artefacto tres pude ver que el producto no tiene una buena presentación ya que va desde un margen “chueco”, una hoja sucia y un escrito desalineado.

Cuando llevé a cabo la confrontación con mi equipo de cotutoría, me hicieron ver que era importante describir a los alumnos desde el artefacto, porque así me daría cuenta del porqué el alumno trabaja de cierta manera. Yo en un primer momento juzgué mal el trabajo de Eric, por la falta de presentación, sin embargo, cuando lo describí reflexioné acerca de su contexto familiar y pude darme cuenta de lo valioso que fue que el niño me mandara su evidencia ya que esto demuestra su compromiso hacia sus estudios, porque analizando bien el artefacto, realmente Eric agregó todos los elementos que les solicité.

En cuanto al aspecto figurativo, observé que el trabajo tuvo mayor texto, sin embargo, se siguieron presentando los mismos errores, el título no inició su primera letra con mayúscula y al empezar el texto tampoco lo hace, presenta faltas de ortografía en las letras que comúnmente he venido observando en todos los alumnos, cambian la “b” por la “v” y la “s” por la “c” o, al contrario.

También al momento de leer el texto, me percaté que Eric mencionó que el comportamiento del oso polar es “gracioso”, por lo que deduje que probablemente no llevó a cabo una investigación, solamente escribió lo que ha escuchado o visto acerca de ese animal. Pero vuelvo a reiterar que el haber reflexionado sobre el contexto familiar de mi alumno, me hizo darme cuenta que quizá no recibió el apoyo para investigar en alguna fuente, sin embargo, realizó su trabajo escribiendo lo que él sabía del oso.

Cuetos (1991), establece tres niveles de procedimiento comunes en la lectura y la escritura, se agrupan en: nivel léxico, sintáctico y semántico. El proceso

sintáctico se refiere a la habilidad para comprender como están relacionadas las palabras entre sí, es decir, al conocimiento sobre la estructura gramatical básica del lenguaje. Esto que menciona el autor lo observé en los últimos dos renglones del artefacto, ya que existió déficits en el procesamiento sintáctico, porque el alumno tuvo dificultades para organizar sus ideas.

Otro aspecto figurativo que observé es la puntuación, en este caso retomaré el punto final. El cual también forma parte de mis ritos, ya que desde que tenía al grupo en primer grado, siempre les mencionaba que al finalizar una oración o un texto debían de colocar punto final, y en esta ocasión el alumno no lo puso, además de que yo tampoco se los volví a recordar en el video.

El analizar este artefacto me hizo reflexionar que cuando un niño aprende a hablar nadie espera que sus primeras palabras sean convencionales. ¿Por qué entonces, cuando están aprendiendo a escribir, esperamos que escriban convencionalmente desde el inicio?, creo que esta reflexión contradice un poco mi pregunta de investigación, sin embargo, el libro del maestro de 2° nos dice que teniendo en cuenta lo que puede ser fácil o difícil desde la perspectiva de los niños, la intervención docente será fundamental.

Esto último que mencioné me hizo darme cuenta que como docente tendré que interactuar con mis estudiantes y ayudarlos a que cuestionen sus ideas, y elaboren otras para ponerlas a prueba hasta que lleguen a leer y escribir de manera convencional.

Retroalimentando a los alumnos.

Cuando finalicé la aplicación de la secuencia didáctica de mi primera intervención, lo compartí con mi equipo de cotutoría, recuerdo que la maestra me preguntó: ¿cómo retroalimentaste a los niños respecto a sus trabajos? sinceramente no supe que contestar, ya que no lo había hecho, pero mis compañeras me dieron diversas sugerencias que podría llevar a cabo.

Como ya he mencionado, estoy trabajando con herramientas de la WEB 2.0, por lo cual, una de las propuestas fue realizar un video a través de una cápsula

informativa. Gómez (2014) nos dice que “el sistema de escritura constituye un objeto de conocimiento cuya comprensión requiere tanto de la transmisión social como de una reflexión constante por parte del sujeto” (p. 23). Así que la cápsula informativa, ayudó a mis alumnos a llevar a cabo sus propias reflexiones acerca de sus escritos.

Figura 4.

Código QR de la cápsula informativa



Nota: para visualizar el código QR debe ser escaneado desde la cámara de un celular.

La cápsula informativa consistió en dar los siguientes cinco tips:

1. Al iniciar una oración o un párrafo se debe colocar la primera letra en mayúscula y también al escribir nombres propios.
2. Cuando se termina una oración, un párrafo o un texto se debe colocar punto final.
3. Los signos de interrogación sirven para hacer preguntas.
4. Cuando existan dudas de cómo se escribe alguna palabra pueden pedir ayuda a un adulto o consultarlo en un diccionario.
5. Antes de entregar un trabajo es importante darle una revisión final para verificar que tenga todos los elementos que se nos estén solicitando.

Realmente espero que estos tips hayan ayudado a mis alumnos a reflexionar acerca de su texto y sobre todo sería significativo para mí que los retomaran en sus próximas producciones.

La evaluación.

El Plan de Estudios de Educación Primaria, plantea que la evaluación no busca medir o acreditar un estado único de conocimiento de los estudiantes. Esto significa que el foco de evaluación en el segundo grado no está puesto en comprobar si los alumnos “ya saben leer y escribir”. El sentido de la evaluación desde esta perspectiva consiste en orientar la actividad del docente y dar cuenta de los avances de los alumnos como hablantes, lectores y escritores.

Es por ello que las actividades de la secuencia didáctica las evalué a través de una lista de cotejo, en la cual los criterios fueron los diferentes productos que se realizaron, valorado su avance en un rango de 5 a 2 puntos yendo de “muy bien” a “requiere apoyo”.

Al momento de estar evaluando a mis alumnos, me pregunté: ¿cómo valoro su desempeño a distancia? Al mismo tiempo pensé “que no lo haya hecho ahora, no quiere decir que no sepa hacerlo”. Entré en conflicto, sentía que estaba evaluando mal y de manera poco objetiva. Pensé que también sería pertinente agregar otros indicadores que no contemplen únicamente el aspecto figurativo de la convencionalidad, puesto que, al llevar a cabo el lenguaje escrito, se interviene de distintas formas.

En cuanto a los aprendizajes esperados, observé a través de las evidencias recibidas el logro que alcanzaron mis alumnos. El primer aprendizaje mencionaba: *comparte de manera escrita lo que sabe acerca de los animales*. Este fue logrado satisfactoriamente en 14 alumnos, ya que primero comenzaron escribiendo acerca de su animal favorito y finalmente realizaron una investigación, la cual les permitió saber más acerca de él.

Además, lograron compartir su primer escrito a través del post de Facebook. Pero creo, me hizo falta hacer otro post o recopilar los trabajos finales de la ficha informativa y compartirlos con los alumnos. A pesar de que lo tenía establecido en la planeación fue la falta de tiempo y organización lo que me impidió llevarlo a cabo.

El otro aprendizaje esperado fue: *reconocer la función de los signos de interrogación y admiración*, este también fue logrado ya que en todas las evidencias recibidas los alumnos colocaban correctamente el signo según la oración, solo aquí sería importante trabajar la parte de acentuar las preguntas.

En la planeación venía marcado un tercer aprendizaje esperado, el cual era: *utilizar conectores para unir ideas en un texto*, éste no lo logré ya que por falta de tiempo no pude abordar una actividad que se relacionará con esto, además sentía que ya era demasiada información que los alumnos estaban recibiendo, por lo que decidí dejarlo para después, a pesar de, lo considero importante porque de esta manera los alumnos podrán unir mejor sus ideas, ya que me percaté que abusan mucho del conector “y”.

Por otra parte, para poder evaluar el avance que mis alumnos han tenido referente a mi tema de estudio, realicé nuevamente el llenado de la tabla utilizada en el diagnóstico, que lleva como título “áreas de oportunidad”, en ella observé cómo los alumnos siguen teniendo las mismas dificultades al momento de escribir.

Tabla 2.

Áreas de oportunidad en el lenguaje escrito

Indicadores	Cantidad de alumnos	
	Ev. diagnóstica	1° intervención
Sustitución	15	0
Inversión	10	5
Fragmentación	18	5
Adición	20	6
Rotación	23	9

No escritura	0	0
Omisión	23	10
Unión de sintagmas y frases	22	13

Nota. Comparación de las áreas de oportunidad de la evaluación diagnóstica a las evidencias de la primera intervención.

Observé que la cantidad de alumnos es muy variada, porque la evaluación diagnóstica fue contestada por 23 alumnos de 28, y los productos de la primera intervención con la que fue comparada, solo corresponden a 14 alumnos, y me pregunté: ¿por qué el resto del grupo no enviaría su evidencia?, será ¿qué las actividades fueron confusas o muy complejas?

Asimismo, con la tabla dos, me percaté que el criterio con mayor área de oportunidad fue la unión de sintagmas y frases, sin embargo, en todos los criterios se evidencian grandes cantidades de dificultades. Por lo que esta tabla me confirma que debó favorecer la convencionalidad de la escritura. Además de acuerdo con Flórez, et al. (2007):

El aprendizaje de la lengua escrita no se produce de manera tan espontánea y natural y requiere de procesos de instrucción sistemáticos puesto que el sistema visual humano no está biológicamente condicionado para procesar el texto escrito. Es por ello que aprender a leer y a escribir necesita una dosis mayor de atención consciente y motivación (p.23).

Esto lo consideré de suma importancia, porque si no empezaba a erradicar las dificultades básicas como: iniciar con mayúscula un texto, los nombres propios, el uso de los signos de puntuación, los signos de interrogación, exclamación y no corregir la ortografía, a la larga mis alumnos van a seguir teniendo las mismas áreas de oportunidad. Por eso creo importante que desde pequeños les debo ir enseñando a reflexionar a partir de sus escritos, de esta manera su lenguaje escrito será más “limpio” de acuerdo a su nivel.

Balance final de mi intervención.

La autoevaluación crítica es parte del proceso reflexivo al que todo docente debe enfrentarse para crecer profesionalmente, si bien, es algo muy complejo, es fructífero para una mejora constante. Es así, que, mediante la confrontación con mi equipo de cotutoría, logré un autoreconocimiento de mis aciertos y áreas de oportunidad.

Vamos por buen camino: aciertos y hallazgos

Mediante la fase de descripción pude encontrar que el relacionar lo que hacían mis alumnos en primer grado y su incidencia al segundo me ha permitido hilar los aprendizajes previos con los nuevos. En lo que respecta a la innovación de mi práctica, éste fue el elemento que más trabajé y lo hice a través del diseño del video, además de que incorporé material llamativo como: el títere del pato.

Asimismo, dentro de cada una de las sesiones, pude prevalecer la transversalidad con la situación que actualmente estamos viviendo, debido al COVID-19, ya que en cada video les recordaba a los alumnos las medidas de salubridad que deben seguir para cuidar de su salud.

También mediante la fase de información, me di cuenta que la convencionalidad del lenguaje escrito no solo debe centrarse en aspectos figurativos, sino que implica conocer los propósitos sociales y personales de la escritura, y sobre todo que tengan una finalidad comunicativa real.

Finalmente, me di cuenta que el uso de herramientas de la WEB 2.0 hacen más innovadoras mis prácticas docentes, además de que también a través de ellas puedo favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito, ya que permite a los alumnos compartir sus escritos y retroalimentarlos.

Áreas de oportunidad. ¿Y qué debo hacer para mejorar?

Reconociendo que tengo áreas de oportunidad debo de prever y trabajar en próximas intervenciones, entre las que priorizó: debo tener un hilo conductor no tan saturado de acciones a desarrollar, pues me centré demasiado en abordar tantos contenidos en un solo tema. Así que me planteo como parte de la reconstrucción de mis diseños de intervención, emplear más actividades que permita a los alumnos reflexionar sobre su propia convencionalidad de la escritura.

Por otra parte, un aspecto en el que me quedé a deber fue en la evaluación, ya que soy consciente de que tengo que plasmar una evaluación formativa, y ésta a su vez debe guardar coherencia con el propósito de la intervención. Sumando esto, debó de emplear diferentes tipos de evaluación, específicamente la auto y coevaluación, en donde el alumno participe de manera directa con considerar su nivel de logro y el de sus compañeros.

También, reconozco, que estoy cayendo en algunos puntos de prácticas tradicionales, en donde señalo los “errores” de los niños con color rojo o en donde pido que escriban la letra mayúscula con el mismo color. Por lo que debo de tratar poco a poco de romper los esquemas de enseñanza tradicional, para así tener claro y sobre todo no perder de vista los dos parámetros establecidos en la investigación.

Soy consciente de que dejé a un lado a los 14 alumnos que no me enviaron su evidencia, ya que, en ningún momento del escrito, mencioné que haría al respecto. Por lo que es necesario diseñar estrategias para generar mayor participación, porque esto forma parte de las actividades diversificadas.

Por último, reconozco, que yo estando en un nivel de maestría sigo teniendo errores de convencionalidad de aspectos figurativos, sobre todo en la puntuación y acentuación de palabras, áreas de oportunidad que sin duda debo de trabajar.

6.2 Había una vez un camino hacia la convencionalidad del lenguaje escrito.

El hablar del lenguaje escrito, es introducirnos a un mundo con una diversidad de tipos de textos y cada género textual debe ser enseñado de manera específica, puesto que escribir no es una actividad uniforme que se aprende una vez con textos de cualquier tipo y que se pueda generalizar a la escritura de otros textos. Nemirovsky (2000) refiere que “se trata de acercar a los niños al lenguaje de los libros y no el lenguaje de los libros a los niños” (p.16) de manera que nunca merece la pena leer ni escribir, planas, fichas, cartillas, ejercicios y textos que no interesen ni comunican, ni transmitan emoción o diviertan.

Con la idea anterior, retomo a las prácticas sociales del lenguaje, en donde el plan y programa de estudios. Aprendizajes Clave (2018), las señala como “pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos” (p.172). Es decir, el aprendizaje del lenguaje escrito no depende de la copia ni de la producción repetida de textos sin sentido, por ello debo lograr que mis estudiantes entiendan cada uno de los sistemas de signos que lo integran, su proceso de construcción y sus reglas de producción.

Por su parte, Fayol (1996) y García (2000) mencionan que enseñar a leer y a escribir consiste básicamente, en propiciar que los niños avancen en el dominio del lenguaje escrito, que sean cada vez mejores productores e intérpretes de textos de diferentes tipos, con diversas funciones en condiciones distintas, y considerando que el lenguaje escrito, utiliza un sistema de escritura cuya convencionalidad permite el uso social de las producciones escritas.

En congruencia con lo anterior, el diseño de la presente secuencia didáctica sujeto de análisis aplicada en el mes de febrero del 2021, la centré en la temática del cuento, en donde mi intervención se focalizó en favorecer la revisión y corrección de sus textos que permitiera propiciar la convencionalidad del lenguaje escrito.

Los elementos curriculares de esta intervención se ubicaron en la asignatura: Lengua materna. Español, en el ámbito de literatura, la práctica social del lenguaje

fue: escritura y recreación de narraciones, con el tema “escribimos y compartimos cuentos”. Mi intervención estuvo centrada en la escritura convencional.

Fueron cuatro sesiones previstas, con la intención didáctica de que los estudiantes, escribieran textos narrativos sencillos a partir de su imaginación, con imágenes y texto, a través de los siguientes propósitos:

- Profundizarán sus conocimientos sobre algunos elementos de contenido y estructura de los cuentos: trama, personajes, relaciones causales y temporales.
- Se apropiarán de prácticas de revisión y corrección de sus textos como parte del proceso de escritura.
- Narrarán por escrito un cuento de su propia invención a otros niños de su misma edad, con el fin de elaborar un libro manufacturado por los propios niños para ser compartido con la comunidad escolar.

Así mismo, en esta intervención, llevé a cabo dos nuevas innovaciones en mi práctica educativa, la cual “es una acción que debe ser intencional y planificada antes de su puesta en marcha (Navarro, 2017, p.30), es por ello que las establecí desde mi planeación.

La primera fue a partir del 10 de febrero del 2021, llevé a cabo sesiones sincrónicas con mis alumnos, a través de la plataforma Google Meet, herramienta que forma parte de la WEB 2.0, éstas las realicé desde la fecha antes mencionada hasta el regreso a clases presenciales, los días miércoles y viernes en un horario de 11 de la mañana a 12 del día.

La segunda innovación consistió en que los alumnos escribieran a través de aparatos tecnológicos, puesto que en la búsqueda de solucionar una problemática me he encontrado con una valiosa arma de defensa, el uso de las TICS. En este sentido, Aguilar (2015) afirma que “la innovación en el aula, exige cambios en la manera de enseñar, aprender y en consecuencia de gestionar el conocimiento” (p.7)

Cabe señalar que, además de estos elementos de focalización, también busqué atender las sugerencias de mejora realizadas por mi equipo de tutoría del

análisis anterior, entre los que destaco: incorporar mayores elementos de una evaluación centrada en el lenguaje escrito, con enfoque formativo.

Otro aspecto fue, que a través de las actividades los alumnos reflexionaran sobre su propia convencionalidad de la escritura, situación que prioricé ya que busqué apoyarme en mi sello docente para romper algunos esquemas de enseñanza. Por último, tomé el reto de llevar a cabo clases en línea y de esta manera generar mayor participación en los estudiantes.

En cuanto a los artefactos que seleccioné para la segunda intervención fueron tres, los cuales se visualizan de manera general en la tabla 1, éstos me permitieron reflexionar y analizar los avances, además de las áreas de oportunidad de los alumnos y las propias.

Tabla 1.

Artefactos seleccionados.

N°	Titulo	Intención
1	Participación en el post de Facebook ¿cuál es tu cuento preferido? ¿por qué?	Observar la escritura de los alumnos por medio de aparatos tecnológicos.
2	Revisando un cuento	Identificar los elementos que los alumnos corrigen del lenguaje escrito a partir de un texto.
3	Autoevaluación y cuento en versión final.	Conocer el proceso que los estudiantes tuvieron de su borrador a partir de la autoevaluación a su versión final del cuento.

Nota. Artefactos que evidencian el proceso de enseñanza y aprendizaje durante esta segunda intervención.

Sesión uno: identificando los elementos del cuento.

El día 9 de febrero del 2021, les publiqué a los alumnos en el perfil de Facebook, el video en donde les explicaba qué debían hacer. Comencé saludándolos y esperando se encontrarán bien, también les mencioné que trabajaríamos con el tema “escribimos y compartimos cuentos” y que durante varios días realizarían diversas actividades para que ellos logran escribir su propio cuento.

Al momento de estar comentando esto, mi voz reflejó emoción y entusiasmo, ya que quería trasmitirle eso a los alumnos, para que se motivaran en la escritura de su cuento. En la Unidad Académica “Desarrollo y Aprendizaje II”, conocí más acerca de las emociones a través del libro: el bienestar de los docentes. En donde Marchesi (2007) afirma que: “las emociones están en el corazón de la enseñanza” (p.105).

Por otra parte, en mi análisis pasado me hizo falta recuperar los conocimientos previos, por ello como primera actividad consideré pertinente realizar un “post” en donde los alumnos tuvieron que escribir cuál era su cuento preferido y por qué. La participación fue de 20 estudiantes, también se pidió apoyo de los padres de familia para que sus hijos pudieran escribir directamente desde el celular o computadora. Tuve gran respuesta por parte de los alumnos en este segundo post, recordando que en el primer análisis también apliqué uno, y la respuesta fue de solo 13 niños.

Esta actividad fue innovadora en mi práctica, porque los alumnos no habían escrito por medio de aparatos tecnológicos, con esto di una aportación a mi propósito que tengo como docente, el cual es “innovar mi práctica a través del uso de herramientas de la WEB 2.0”, y que cambiaría la dinámica de como normalmente lo venía haciendo, generó mayor participación en mis estudiantes.

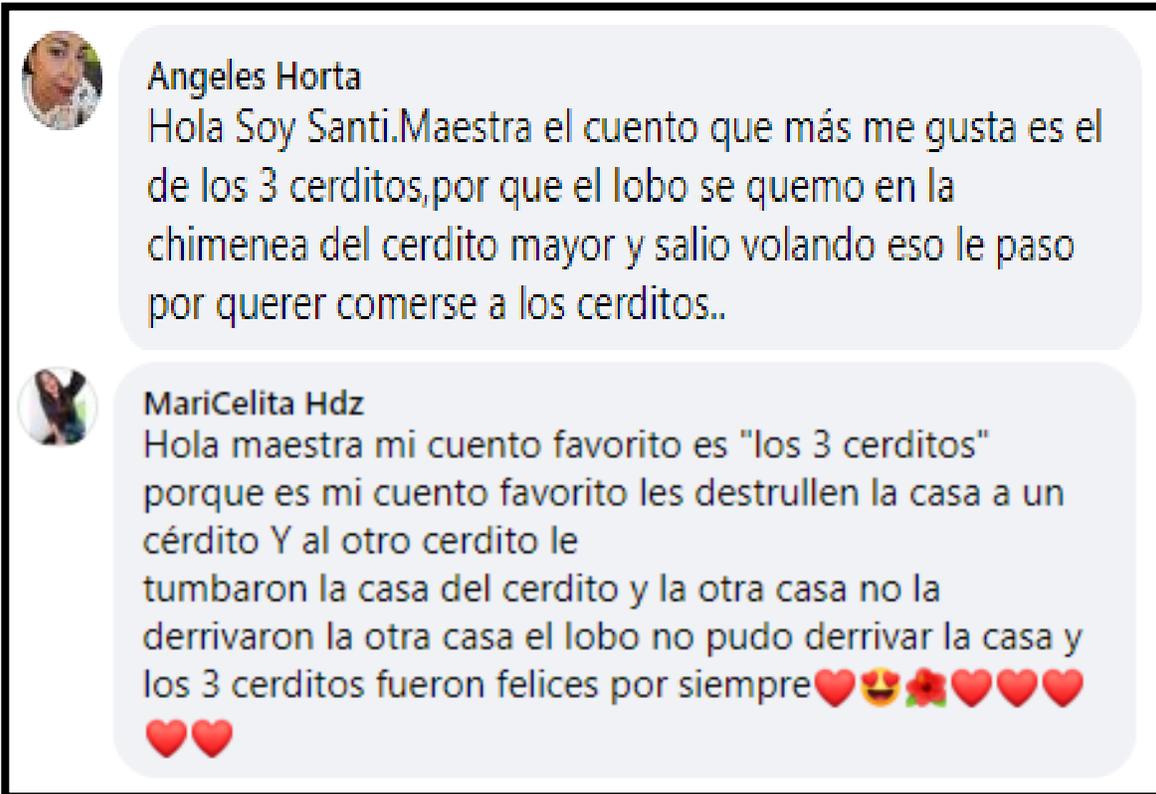
Asimismo, con la actividad del post pude rescatar varios conocimientos previos, uno de ellos que los alumnos reconocían el cuento, porque los títulos de los textos que mencionaron efectivamente pertenecen a esa narración. Por otro

parte, el justificar por qué era su cuento favorito, la explicación fue muy corta, la mayoría comentó que porque tenía cierto animal que les gustaba o mencionaba el desenlace de la historia. También, con esto rescaté que a gran parte del grupo les gustaban los cuentos con subgénero fantástico.

Centrándome más en los aspectos figurativos del lenguaje escrito, quiero recordar que en mi análisis pasado los alumnos escribieron: cuál era su animal favorito, y esta palabra era escrita con la letra “b”. Al revisar la participación de los alumnos en este segundo post, todos habían escrito la palabra correctamente. Tengo dos hipótesis acerca de esto: una, que los estudiantes corrigieron este error ortográfico, porque en el tema pasado se los estuve señalando en varias ocasiones, la otra, que los alumnos al escribir directamente desde el aparato tecnológico logran corregir la palabra a través del auto corrector.

En la confrontación con mi equipo de cotutoría, me hicieron ver, que es bueno plantearme hipótesis, porque éstas ayudan a darle un cause sistemático a la investigación, sin embargo, es importante darle una búsqueda a la solución del problema. Es decir, en este caso debí generar una comunicación directa con los alumnos para poder resolver mi duda acerca de su escritura. Esto sin duda será algo que retomaré en mi próxima intervención.

A continuación, presento mi artefacto número 1, que correspondió a dos participaciones en el post de Facebook, a través de la escritura digital. Seleccione estos dos comentarios como artefacto, porque en ellos observé los diferentes aspectos que presentan el resto del grupo en cuanto a su lenguaje escrito.



Artefacto 1. Participación en el post de Facebook ¿cuál es tu cuento preferido? y por qué? de los alumnos Santiago y Eiza. Captura de pantalla. 9 de febrero del 2021.

El primer comentario correspondió a Santiago, un alumno que se encuentra en el nivel de escritura alfabético, también es un estudiante que recibe mucho apoyo por parte de su mamá. Las tareas y trabajos que realizaba de manera presencial e incluso de forma virtual, siempre contenían los elementos solicitados, su escritura era legible, y entregaba en tiempo y forma sus evidencias. La participación que tuvo en el post, fue con el texto de “los 3 cerditos”, con éste me di cuenta que conoce la historia del cuento, ya que menciona a los personajes, algunos elementos que forman parte de la escenificación y el desenlace.

Por otra parte, Santiago cuando realizaba su escritura en las libretas, las letras mayúsculas siempre las escribía con color rojo, es por eso que creo, que en su participación inicia el texto con mayúscula y también lo hace con su nombre. Con esto afirmé, que el alumno sabe utilizar de manera correcta el uso de las mayúsculas.

En mi análisis número uno, había reflexionado que el escribir las mayúsculas con rojo formaba parte de una práctica tradicional que tengo, sin embargo, considero que para mí ha sido funcional, porque los alumnos, aunque escribieron a través de una herramienta digital, hicieron un correcto uso de la mayúscula.

Otro aspecto figurativo que me llamó la atención, fue el uso de la “coma”, la cual estaba bien posicionada, pero de ahí me surgieron diversas dudas, ¿por qué Santiago colocó este signo de puntuación?, ¿será que su mamá le iba dictado?, ¿el auto corrector se lo colocó? o ¿él sabía que ahí iba?

En varias participaciones, los alumnos hicieron uso de este signo de puntuación (la coma), sin embargo, no creo que la hayan colocado por sí solos, más bien el auto corrector se las marcó o sus mamás se las dictaron. Afirmo esto, porque solo les había enseñado a usar la coma cuando se separan diversos elementos, ejemplo: me gustan los elefantes, tigres, perros, gatos y vacas. En sus participaciones no hacen uso de la coma para esto. Además, también comparé su escritura realizada a mano y en ningún momento colocaban “la coma” como lo hicieron en las participaciones del post.

Ferreiro (2006), menciona que todo cambio en las tecnologías de la escritura tiene consecuencia en las prácticas sociales, ya que los alumnos se vuelven inconscientes en su escritura, porque el procesador de textos, hace ahora el trabajo duro de revisar aspectos figurativos. No estoy de acuerdo del todo con esta autora, porque considero que como docente tengo la responsabilidad de hacer que mis estudiantes, no dejen a un lado el ser conscientes de su escritura, así como de la función de cada signo de puntuación.

El segundo comentario correspondió a Eiza, una alumna que ubicaba en el nivel silábico- alfabético, su participación fue con el cuento de “los 3 cerditos”. Con el artefacto observé en primer plano que la escritura de la alumna pasó a un nivel alfabético, cuando ésta fue escrita a través de un aparato tecnológico. Considero que pudo ocurrir eso porque el auto corrector va corrigiendo la palabra, sin necesidad de escribirla completa, es decir, automáticamente se termina de escribir.

También identifiqué que el texto inició con mayúscula, aspecto que se ha visto favorecido, debido al uso del color rojo.

Por otra parte, en la participación de Eiza, me llamó mucho la atención que escribió el título del cuento “entre comillas”. El cuál es un signo de puntuación que no trabajé con los alumnos, entonces me surgieron las mismas interrogantes que en el caso de Santiago. Sin embargo, en esta ocasión, considero que algún adulto ayudó a la alumna a escribir el texto o se lo fueron dictando, ya que el auto corrector, no señala cuando una palabra debe ir entre comillas, además de que también se encuentran dos palabras escritas incorrectamente: destruyo y cerdito, la primer escrita con doble “l” y la segunda con la tilde en la letra “e”.

Delgado (2019), señala que “aunque el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos, sí conlleva beneficios, también puede tener connotaciones negativas” (p. 2). Conuerdo totalmente con esta autora, ya que la ayuda excesiva de algunos papás o mamás, en las tareas de sus hijos, provocaba un retraso en el aprendizaje del niño, ya que no permitían escribiera por sí solo.

Sin duda, la actividad del post fue innovadora en mi práctica docente, porque logré que los alumnos escribieran a través de aparatos electrónicos y con esto obtuve mayor participación del grupo. Aunque me surgieron hipótesis sobre algunas aportaciones, es algo que seguiré trabajando en mis próximas intervenciones, para poder dar respuesta a todas las preguntas planteadas. Asimismo, que escribieran directamente desde su computadora, celular o *tablet*, produjo que los alumnos colocaran emoticones e hiciera uso de diferentes signos de puntuación, que tal vez aún no conocían su funcionalidad, pero fueron incluidos.

Además, el utilizar la herramienta de Facebook como el soporte de la escritura mediada, me hizo ver a las redes sociales desde otro punto de vista, pudiendo usarlas para actividades colectivas o individuales y no para su uso habitual. Esto generó aportación al propósito que tengo de los estudiantes, ya que su escritura convencional sí se favoreció a través de la WEB 2.0.

La actividad dos, consistió en que los alumnos vieron y escucharon el cuento “el ratoncito sale a comer”, éste fue llamativo para los niños, porque la persona que narra utilizaba distintos tonos de voz, además de que también las imágenes eran muy ilustrativas, así mismo el cuento tenía vinculación con la materia de matemáticas porque hacía mención de los números.

Posteriormente les dije a los alumnos que abrieran su libro de texto en la página 120 de español. Les mostré la imagen de la página y procedí con la consigna para explicarles la tabla que contestaron. Mencioné que tenía dos columnas, la primera con cuatro preguntas: ¿cómo inició?, ¿cuál era el problema del personaje principal?, ¿cuáles fueron las aventuras que sucedieron al enfrentarse al problema? y ¿cómo termina? y del otro lado un espacio en blanco, en donde se contestaron las interrogantes a partir del cuento visto.

Figura 1.

Identificamos los elementos.

¿Cómo inicia?	Cuando el ratoncito sale a comer.
Problema del personaje principal:	Que el gato se despertó.
Aventuras que le suceden al enfrentar el problema:	Corrió y aplastó al gato con toda su comida.
¿Cómo termina?	El ratoncito se comió el queso y se puso feliz.

Nota. Tabla de doble entrada, para identificar los elementos del cuento “el ratoncito sale a comer”.

La actividad de la figura 1, fue entregada por los mismos 20 alumnos que contestaron el post. Ésta también me sirvió para conocer los conocimientos previos, ya que, a partir de las respuestas de los alumnos, se vio favorecida la Práctica Social del Lenguaje, porque me percaté que lograban identificar el problema que enfrentaban los personajes como eje articular de las acciones, y en ese sentido, cómo establecían las relaciones temporales y causales entre los acontecimientos.

En cuanto a la convencionalidad del lenguaje escrito, los alumnos escribieron oraciones clave que daban respuesta a las interrogantes, haciendo uso de la mayúscula para iniciar y terminando con punto final.

Sesión dos: expresiones para escribir cuentos.

Esta clase la llevé a cabo el día miércoles 10 de febrero del 2021, pero en esta ocasión no me levanté como todas las mañanas a publicar el video en Facebook. Fue un día diferente y lleno de muchas emociones, e incluso desde un día antes me fue difícil dormir, estaba feliz, pero al mismo tiempo angustiada, pues llevaría a cabo mi primera clase en línea.

Decidí llevar las clases de esta manera, porque era una petición que los padres de familia comenzaron a solicitar, la cual describí detalladamente en el apartado del contexto temático. La aplicación que ocupé fue Google Meet, que forma parte de las herramientas de la WEB 2.0.

Recuerdo que antes de que iniciará la sesión, verifiqué nuevamente que la presentación estuviera correcta, entré a la videollamada a las 10:45 am, enseguida recibí la primera solicitud para poder ingresar, para esto les había comentado a los papás que sus hijos tendrían que entrar con cámara y micrófono apagado, para que de esta manera todos juntos a las once en punto iniciáramos.

Conforme los alumnos fueron ingresando, veían una presentación que decía: “Bienvenidos 2° B a sus clases virtuales”, ésta iba acompañada de una imagen con varios niños. Como era de esperarse algunos alumnos entraron con sus cámaras encendidas, esto me permitió observarlos, sus rostros reflejaban nervios, asombro, pero a la vez tenían una sonrisa que no podían ocultar (figura 2).

Figura 2.

Rostros de los alumnos al ingresar a la videollamada.



Nota. Imagen congelada de los rostros de los alumnos, mostrando diferentes emociones.

Cuando dieron las once en punto, prendí mi cámara y micrófono, mis primeras palabras fueron ¡Hola!, buenos días ¿cómo están?, mi cara era de total felicidad, no podía quitar la sonrisa de mi rostro, pues estaba demasiado feliz por poder ver a mis alumnos y sobre todo que ellos me vieron a mí en tiempo real.

Después de haber dado el saludo, los alumnos prendieron sus cámaras y abrieron sus micrófonos, comenzaron a decirme - ¡hola maestra!, su tono de voz reflejaba mucha alegría, y aunque sabía que tenía poco tiempo y actividades que realizar, me tomé unos minutos para ir saludando a cada uno. En la línea de formación del conocimiento del estudiante, aprendí que es importante la articulación y mutua influencia de conocer las emociones de mis alumnos, ya que esto favorece su desarrollo integral. Por eso fue significativo para mí que me dijeran cómo estaban y poder escucharlos.

También aproveché el espacio para presentarles a un compañero nuevo que se integró a inicio del ciclo escolar 2020-2021, en un principio tenía una comunicación inexistente con él, pero después del segundo trimestre su mamá se puso al corriente e incluso conectó a su hijo a la videollamada, entonces les mencioné:

- Mtra. Dani: antes que nada, les quiero presentar a un compañero nuevo que ingresó a este segundo grado con nosotros. Se llama Axel.
- Mtra. Dani: Axel, prende tu micrófono para que te puedas presentar.
- Axel: ¡Holaaa!, Me llamo Axel Martínez.
- Mtra. Dani: díganle todos hola a su compañero Axel.
- Alumn@s: Hola Axel.

El saludo fue muy corto, pero observé que todos los alumnos estaban enfocando su mirada hacia su compañero Axel. Continué mencionándoles, que en las clases virtuales tendríamos acuerdos, los cuales consideré importantes porque en mi filosofía docente declaré que el espacio áulico ya sea presencial o virtual, debe generar un ambiente favorable para que los estudiantes propicien sus conocimientos, habilidades, capacidad y destrezas. Los acuerdos fueron:

- Buscar un lugar cómodo para trabajar.
- Ingresar puntualmente a clases.
- Silenciar tu micrófono y levanta tu mano cuando quieras hablar.
- Evitar comer y jugar durante las clases.
- Respetar a mis compañeros y maestra.

Cuando terminé de mencionarlas y socializarlas les pregunté a los niños: ¿están de acuerdo? y todos encendieron su micrófono para decirme que ¡Sí! Posteriormente les pedí que abrieran su libro de español en la página 122, y en la presentación que les estaba proyectando también apareció la página. Los estudiantes ya estaban familiarizados con esto, porque cuando nos encontrábamos en primer grado, formaba parte de un rito, el proyectarles los libros. Conforme fueron encontrando la página, encendía su micrófono para decirme ¡Ya maestra!

Una vez que todos los alumnos tuvieron su libro abierto, le pedí a Adán que comenzara a leer, observé que el estudiante volteó a otro lado, supongo que, a ver a su mamá, después levantó su mano, le di la palabra y me preguntó ¿puedo

comenzar, maestra?, me alegró mucho esto, porque realmente estaban tomando una postura como si estuviéramos de manera presencial.

Esta situación me recordó mucho a lo que describí en mi filosofía docente acerca de los niños, los cuales son personas que construyen sus saberes, aprenden de manera eficaz a partir de lo que conocen, es decir, Adán sabía que para poder hablar debía pedir la palabra, es por eso que hizo lo mismo en sus clases en línea.

Para continuar, les pedí que sacaran su libreta de español, con la tabla de tres entradas que les había encargado un día antes que hicieran como actividad asincrónica, para que en la clase no demoraran tanto tiempo en hacerla. Todos los alumnos conectados tenían realizada la tabla, así que solo les pedí que escribieran la fecha, y como ya es parte de mi rito, les mencioné que la primera letra debía estar escrita con color rojo porque es una letra mayúscula. Mientras escribían, fui anclando sus cámaras para poder observarlos, porque en ocasiones no me aparecía su imagen.

Cuando ya todos tenían escrita la fecha, su tabla lista y a un lado su libro de español, comencé comentando qué era lo iban hacer, les dije que las frases que leyó Adán las acomodarían según corresponda a cada columna. Columna 1: para iniciar la historia, columna 2: para ir contando lo que ocurre y columna 3: para terminar. La actividad fue importante porque los alumnos conocieron las expresiones para escribir cuentos. Además, el libro para el maestro de 2° (2018), nos dice que:

El lenguaje escrito suele presentar expresiones y formas de organizar el discurso que son distintas a las del lenguaje oral. Que los niños se familiaricen con el uso de esas características de la literatura escrita forma parte de su proceso de formación como lectores y escritores (p. 122)

Por ello antes de iniciar a contestar la tabla, les recordé a los alumnos algunos inicios y finales de cuentos infantiles que ya habíamos leído. De esta manera propicié que ellos mismos reconocieran sus semejanzas y diferencias. La participación la llevé a cabo por turnos, a quien le tocó tuvo que leer una frase y

después decirme en qué columna iba. La mayoría respondió correctamente, pero a los que se les dificultó un poco, eran apoyados por sus mismos compañeros y por mí.

Durante la presentación de este trabajo tuve un incidente crítico, ya que para poder grabar la clase tuve que hacer uso de dos aparatos: mi computadora y mi celular, con el último proyectaba la presentación, así que me llegaron mensajes de WhatsApp e incluso recibí una llamada, a la que no respondí, pero sin duda, esto provocó distracción en los alumnos. A pesar de todo, la actividad se concluyó después de 20 minutos, tiempo que estaba estipulado desde la planeación.

La segunda actividad consistió en que les leí el cuento “carrera de zapatillas”, el cual los alumnos lo tenían impreso o escrito por sus papás. Éste fue proyectado y después proseguí con la lectura. Al momento de revisar la grabación de la clase me di cuenta que mi tonalidad de voz no fue muy adecuada e incluso una compañera de mi equipo de cotutoría ya me lo había señalado desde el análisis pasado como un área de oportunidad. Es por eso, que seguirá siendo un reto para mí, porque la voz, las pausas y el énfasis que ponga en mi expresión oral, forma parte de una melodía que, consigue que la historia resulte mucho más entretenida que si leo de forma lineal o inexpresiva.

Después de que leí el cuento, realicé diversas preguntas: ¿qué personajes aparecían?, ¿cuál era el personaje principal de la historia?, ¿cómo era la jirafa?, ¿por qué la jirafa se reía de sus amigos?, ¿por qué la jirafa lloró?, ¿quién ayudó a la jirafa? y ¿cómo terminó la historia?, éstas me sirvieron para verificar si los alumnos habían comprendido el cuento, y efectivamente así fue.

En la confrontación con mi equipo de cotutoría, me hicieron ver que pude haber rescatado las respuestas de las preguntas de manera escrita a través del chat de Google Meet. Con esto no solo sabría si los alumnos entendieron el texto, sino que también me hubiera permitido observar su lenguaje escrito. Esto lo tomaré en cuenta para la siguiente intervención.

Para continuar con la actividad, les dije a los alumnos que sacaran sus colores y subrayamos los tres momentos del cuento con distinto color (para iniciar, para ir contando lo que ocurre y, para terminar). Con esto me di cuenta si los alumnos habían comprendido la actividad del llenado de la tabla, lo cual si fue así. También aproveché este cuento para señalarles los diálogos que había dentro del texto, fueron encerrados en un círculo y les comenté: -Los diálogos llevan un pequeño guion antes de iniciar y son palabras mencionadas por los personajes-.

En esta sesión no abordé mucho el tema de la convencionalidad del lenguaje escrito, pero favorecí el propósito del tema, el cual era profundizar en los conocimientos de algunos contenidos y estructuras de los cuentos: trama, personajes, relaciones causales y temporales. Los cuales fueron importantes revisar porque al momento en que los alumnos escribieran su cuento debían estar presentes.

Me es importante mencionar, que durante la primera sesión de las clases en línea tuve a 19 alumnos conectados, los 9 estudiantes restantes no lograron conectarse por diversas situaciones, por lo cual socialicé de manera breve mediante un video que fue lo que se realizó durante la videollamada, para que de esta manera pudieran realizar las actividades y no se quedaran atrás. De hecho, quería publicarles la grabación de la clase, pero debido al peso del video, no fue posible.

Sesión tres: borrador de mi primer cuento.

El día 11 de febrero del 2021, nuevamente, llevé a cabo mi clase de manera asincrónica a través del video que subí a Facebook. Comencé mencionándoles que estaba muy contenta porque los había podido ver, aunque fuera a través de una pantalla, y que me alegró bastante ver cómo trabajan, cómo han mejorado y sobre todo lo rápido que eran al momento de realizar sus trabajos.

Aquí me gustaría diferenciar, que cuando los alumnos estaban en primer grado, tardaban bastante en escribir oraciones muy cortas, y a través de la observación por video llamada me di cuenta que escriben más rápido; y pensé: las evidencias de seguro tendrían un trazo mal hecho, pero no fue así, su escritura era

legible, lo cual me hizo ver grandes cambios y que me hubiera gustado observar de manera presencial.

El video que les publiqué consistió únicamente en comentar qué era lo que iban hacer. Les dije que sacarán su libreta, colocaran la fecha y como título escribieran “borrador de mi cuento”. Después les fui mencionando los elementos que debía contener: título, descripción del personaje, describir el lugar, expresiones del cuento: para iniciar, para ir contando lo que ocurre, para terminar, diálogos y nombre de autor. Estos elementos los fui ejemplificando con el cuento “carrera de zapatillas”, para concluir les mencioné que el borrador lo debían tener listo para la video llamada del día viernes.

Sesión cuatro: revisando un cuento.

La clase la llevé a cabo el día 12 de febrero del 2021 de manera sincrónica a través de Google Meet. En esta ocasión ya no me sentía tan nerviosa como la primera vez, sin embargo, aún tenía inseguridad de estar dando clases de esa manera, pero sé que es algo que iré mejorando con el tiempo.

La sesión la inicié a las 11:00 am, pero me percaté de que aún no tenía muchos alumnos conectados, así que esperé algunos minutos. Después de dejar pasar cierto tiempo, les pedí que sacarán su libreta de español, colocaran la fecha, el título: dictado y los números del 1 al 5. Fraca de Barrera (2007) presenta el dictado como un proceso complejo “mediante el cual la lengua oral, que se recibe como entrada lingüística, se transforma en salida escrita. Es decir, constituye una transformación psicolingüística de lengua oral a lengua escrita” (p. 96). Por ello realizo dictados muy seguidos, porque también según mis años de servicio he comprobado que el dictado mejora la convencionalidad del lenguaje escrito en cuanto a la ortografía y espacio entre palabras.

Dicté tres palabras y dos oraciones, las cuales estuvieron contextualizadas al tema abordado, fueron:

1. Cuento.
2. Favorito.

3. Personajes.
4. La historia de la princesa.
5. El final estuvo interesante.

Después de dictar tres veces cada palabra, les mostré a los alumnos a través de la presentación cómo debían estar escritas. Les pedí que con un color se pusieran una palomita si la tuvieron correcta y en caso de que no, la escribieran a un costado. Esto me recordó a cuando yo estaba en primaria, y el maestro me ponía a revisar mi propio trabajo, yo siempre me palomeaba todo, y después sin que nadie me viera corregía la palabra.

Ahora que me encuentro del otro lado, espero que los alumnos no hayan hecho eso. Cuando recibí las evidencias del dictado me percaté que los 21 alumnos conectados, habían sido honestos en la revisión de su trabajo. Con esto afirmo que debo confiar en mis estudiantes, aspecto que también me mencionó mi equipo de tutoría desde el análisis pasado.

La parte de la autoevaluación, es algo que jamás había implementado en grupos inferiores, debido a mi propia experiencia. Castillo, (2003) afirma que la autoevaluación es un proceso mediante el cual el alumno aprende y participa en su propia valoración. Le permite conocer sus logros y dificultades, analizar y considerar su acción individual y en grupo, desarrollar una actitud de permanente conciencia, responsabilidad y alcanzar, por último, una mayor capacidad de autonomía y de decisión.

Ahora que trabajamos a distancia decidí implementar la autoevaluación, y esto también formó parte una nueva innovación que surgió para mi práctica docente, de la cual reconozco que no me sentía muy segura. Lamas (2016) dice que “las maestras tienden a regresar a lo que conoce, a su tradicional forma de actuar en la escuela” (p.253). Pero por eso seguiré trabajando para lograr tener más confianza en mí y en mis alumnos.

La segunda actividad consistió en llevar a cabo la revisión de su cuento, pero antes de manera grupal escanéé y proyecté en la pantalla un texto que mi sobrina

de siete años me ayudo hacer. En plenaria, pedí que hicieran observaciones al escrito proyectado, yo proponía algunos ajustes, pero trataba de no resolver totalmente los elementos identificados en el cuento.

-M: Axel, ayúdame a leer el cuento

-A1: Sí maestra

El alumno comenzó a leer...

-M: Axel ¿por qué crees que tu lectura fue lenta y en pausas?

-A1: porque no entendía bien las palabras, maestra

-M: Ok, entonces lo que vamos hacer es corregir el cuento. Joselyn, ¿qué palabra identificas que está mal escrita?

-A2: la palabra lenta, le falta una “n”, maestra.

-M: muy bien Joselyn, pero ¿alguien identifica alguna otra que esté antes?

-G: no maestra, algunos alumnos contestaron

-M: bueno, la primera palabra que está escrita mal, es “había”, porque se escribe con “b” de burro, no con “v”.

-M: Continuemos, qué otras palabras identifican, aparte de lenta y había

Ningún alumno respondió

-M: les ayudaré un poco, a la palabra león ¿qué le falta colocar?

- A3: el acento, que va en la “o”

-M: Muy bien, ahora vamos a checar, ¿qué signos de puntuación le faltan?

-G: el punto final, contestaron algunos alumnos.

-M: muy bien, el punto final.

Artefacto 2. Revisando un cuento. Diálogo entre alumnos y maestra, durante la corrección de un cuento en la video llamada del día 12 de febrero del 2021. Simbología:

M= maestra A (#) = alumno (a) y G= grupo.

En el artefacto 2, observé que traté de propiciar la participación de los alumnos, sin embargo, creo que tomé una postura muy tradicionalista, ya que los fui guiando a través de preguntas y no permití que ellos reflexionaran por sí solos. No es por justificación, pero siento que el tiempo que tenía para realizar la video llamada no me permitió, darles más minutos a los alumnos para que observaran

bien el texto. Por eso trabajaré en la regulación del tiempo para mis próximas intervenciones.

Logré identificar que los alumnos prestan más atención en corregir palabras que les faltan alguna letra, pero siguen teniendo dificultad en la ortografía. Autores como Ferreiro (1992), Vaca (1997) o De la Torre (2004) señalan que éstos son errores constructivos, en tanto permiten llegar al dominio del sistema convencional mediante hipótesis sobre la escritura que se van reformulando a medida que el niño adquiere nuevos conocimientos.

De esta forma, el error se convierte en un signo de progreso en el desarrollo del conocimiento ortográfico. Un ejemplo de este proceso de apropiación es la construcción de la noción de palabra. Este concepto no parece ser intrínseco al lenguaje, ya que en la cadena hablada no se percibe tal distinción, siendo más bien una exigencia del código escrito.

En relación con lo anterior, Camps et al., (1990) señalan que la dificultad del aprendizaje del código ortográfico deriva de la variedad de niveles de análisis que presenta el sistema lingüístico, y que las relaciones que representan los signos escritos pertenecen al nivel de correspondencias fonema-grafema. Esto, lo he observado desde mi primer análisis, en donde algunas palabras pueden ser escritas con otras letras y no afecta en la pronunciación. Por ejemplo, retomando palabras del artefacto 2, “había” por “havia”, “entonces” por “entonses”, león por “leon”. Esto sin duda es algo que debo retomar para mis próximas intervenciones.

Posteriormente, llevé a cabo la coevaluación del cuento proyectado a través de una lista de cotejo, la cual era descrita por las siguientes interrogantes: ¿tiene un título?, ¿describe el lugar?, ¿describe a los personajes?, ¿contiene diálogos?, ¿menciona las expresiones: para iniciar, para contar lo que ocurre y para terminar?, ¿usa signos de interrogación?, ¿usa signos de admiración?, ¿los nombres propios inician con mayúscula?, ¿usa comas?, ¿tiene punto final?, ¿colocó el autor? y ¿colocó un dibujo de acuerdo al cuento?

La manera en cómo la trabajé fue preguntando por turnos a distintos alumnos si el cuento tenía “si o no”, ciertos elementos, los cuales fueron difíciles de identificar por los estudiantes. En lo que respectaba a la parte figurativa del lenguaje escrito, lograron mencionar con facilidad, si se hizo uso de signos de interrogación, admiración, si se inició con mayúsculas, si se usaron comas, punto final, entre otros. Aspectos que los alumnos conocen, pero aún tienen dificultad para utilizarlos.

Mi equipo de cotutoría durante la confrontación, me puso a reflexionar a partir de la lista de cotejo que utilicé para coevaluar, ¿será apropiado el instrumento para valorar el proceso de evolución de la convencionalidad del lenguaje escrito?, no pude dar respuesta a la pregunta, quizá porque mi reto y a la vez aprendizaje será el construir instrumentos de corte cualitativo.

Para continuar con la clase, les dije a los alumnos que ahora ellos autoevaluarían su propio cuento, así como lo hicimos con el texto proyectado, también les mencioné que podían pedir apoyo de alguno de sus papás. A través de la cámara observé que 10 padres de familia sí se encontraban apoyando a sus hijos, los otros diez estaban trabajando por sí solos.

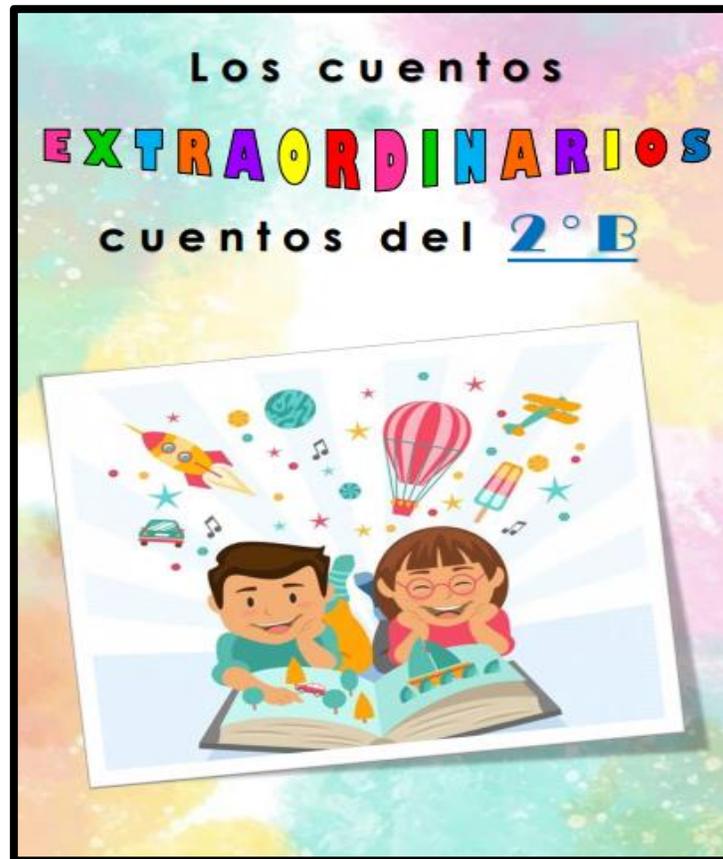
Ya para finalizar la sesión, les mencioné a los alumnos que a partir de la revisión que hicieron de su borrador, iban a escribir nuevamente su texto, tomando en cuenta los elementos que no habían incorporado. El cuento en su versión final tenía que estar escrito ya sea a mano o en computadora en una hoja en blanco. Además, les dije que tenían todo el fin de semana para enviarme su trabajo, ya que yo me encargaría de recopilarlos para armar un libro de cuentos.

Los cuentos extraordinarios del segundo “b”.

Recordando que uno de los propósitos del tema, era que una vez que los alumnos escribieran su propio cuento, tenían que manufacturar un libro con todos sus textos, pero debido a la situación de las clases a distancia, me vi en la necesidad de modificarlo. Es decir, yo me encargué de recopilar los cuentos y armar el libro que llevó como título: “Los cuentos extraordinarios del segundo B”.

Figura 3.

Portada del libro de cuentos



Nota. Para poder visualizar el documento, debe ingresar al siguiente link:

<https://drive.google.com/file/d/1jfs140ihGeaXlelG5fgZcsb2h8vruk2z/view?usp=sharing>

15 de febrero del 2021.

Fueron dieciocho niños que entregaron su cuento en la versión final, ocho solo el borrador y dos que no entregaron nada. El documento con los cuentos fue enviado por el WhatsApp a los padres de familia, así mismo se publicó el link en Facebook, esto con la finalidad que pudieran observar su cuento publicado y el de sus compañeros.

La última actividad de este tema, fue que los estudiantes tuvieron que seleccionar uno de los cuentos de sus compañeros y lo leyeron, posteriormente en la página 137 de su libro de español, contestaron lo siguiente:

- ¿Cuál es el título?
- ¿Quién es el autor?
- ¿De qué trata?
- ¿Te pareció interesante, por qué?

Gracias a mi equipo de cotutoría, pude reflexionar que el copilar los cuentos de los alumnos favoreció el enfoque didáctico del español, el cual es comunicativo y funcional a través de las prácticas sociales del lenguaje. Ya que permitió que los estudiantes pudieran observar los textos de sus compañeros, ampliando una acción comunicativa y social. También al momento de estar revisando la actividad, me percataba que realmente los alumnos habían leído a conciencia el cuento que seleccionaron ya que sus respuestas no fueron cerradas, es decir daban una explicación más amplia.

Por otra parte, observé que la mayoría se enfocó en leer los cuentos que fueron escritos a computadora, supongo que esto ocurrió porque eran más visibles, ya que los que fueron elaborados a mano no tenían buena calidad de imagen. Esto último, me permitió reflexionar sobre la importancia de incorporar el uso de las tecnologías en la convencionalidad del lenguaje escrito, ya que los alumnos se interesaron más en la lectura de cuentos escritos con un procesador de textos.

Y de repente, llegó la parte de la evaluación.

Durante el fin de semana del 12 al 14 de febrero, los alumnos me fueron enviando a través de WhatsApp sus autoevaluaciones y su cuento en la versión final. Seleccioné como tercer artefacto, los trabajos de Axel, el cual es el alumno que ingresó durante el ciclo escolar (2020-2021), él viene de un colegio, pero debido a la contingencia sus papás lo cambiaron de escuela. Rápidamente pude identificar que Axel se encuentra en un nivel alfabético.

Hoy es Viernes 12 de Febrero del 2021

AUTOEVALUANDO MI TRABAJO		
Elementos	Si	No
¿Tiene un título?		
¿Describe el lugar?		
¿Describe a los personajes?		
¿Contiene diálogos?		
Contiene alguna expresión: para iniciar		
Contiene alguna expresión: para contar lo que ocurre		
Contiene alguna expresión: para terminar		
¿Usa signos de interrogación?		
¿Usa signos de admiración?		
¿Los nombres propios inician con mayúscula?		
¿Usa comas?		
¿Tiene punto final?		
¿Coloca el autor?		
Coloco un dibujo de acuerdo al cuento		

Los tres hermanos

Habia una vez, una casa que estaba por el bosque y allí vivían tres hermanos con sus padres y los hermanos mayores siempre se burlaban del más pequeño y le decían:

-Pequeño, pequeño eres más pequeño que una lagartija!

Un día su mamá los mandó a traer leña a los tres pero, cuando de repente se perdieron los hermanos mayores, el menor regresó muy asustado pero como él iba dejando algunas semillas en su camino y así pudo ayudarlos y buscarlos en el bosque y los encontró llorando muy asustados.

Ellos se pusieron felices cuando lo vieron y les dio mucha alegría que los encontró, entonces le dijeron que aunque era muy pequeño era muy listo y valiente

-Pequeña lagartija!

Así vivieron felices para siempre, colorido colorado este cuento ha terminado.

Autor: Axel Martínez

Artefacto 3. Autoevaluación y cuento en versión final. Primera imagen: lista de cotejo donde Axel evaluó su borrador del cuento. Segunda imagen: cuento final escrito a computadora. 13 de febrero del 2021.

En la primera imagen del artefacto tres, logré observar que Axel en su autoevaluación, señaló que no hace uso de los signos de interrogación y admiración, y tampoco agregó un dibujo relacionado con su cuento. Lara (2015), nos dice que la autoevaluación es un mecanismo que permite centrarse en la valoración del propio aprendizaje y familiarizarse tempranamente con el concepto de juicio individual, entendido como valoración de sus actuaciones. Estoy totalmente de acuerdo con este autor, porque al implementar la autoevaluación, me permitió observar cómo mis alumnos aumentaron su conocimiento respecto a su propio aprendizaje.

Además, con ello avancé en la respuesta a mi pregunta de investigación, en donde afirmo que la autoevaluación ayuda a favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito.

En la segunda imagen, ya percibí que el alumno utilizó el signo de admiración, pero siguió ausente el signo de interrogación, el cual no es indispensable que aparezca en el texto, sin embargo, tampoco agregó un dibujo que ilustrara su cuento, supongo que porque envió su trabajo por computadora.

En cuanto a los aspectos figurativos, logré observar que aun cuando el alumno escribe a partir de un aparato electrónico aún siguen presentes las áreas de oportunidad de la escritura. Pude ver dos hiposegmentaciones o mejor conocidas como “escritura en carro”, que es cuando el niño une dos palabras en la escritura. Esta unión se da frecuentemente entre palabras breves y con un significado gramatical, por ejemplo, en el artefacto observé: “elbosque”, “ylovieron”.

Asimismo, una gran área de oportunidad, que identifiqué en este artefacto, fue la colocación de la tilde, en la cual realmente no me he enfocado mucho, pero considero es importante irlo trabajando desde ahorita, ya que el uso del acento sí cambia la pronunciación de las palabras, sin embargo, los alumnos aún no logran identificarlo, a excepción de las palabras básicas como: mamá o papá.

La manera en cómo evalué esta secuencia didáctica del tema: escribimos y compartimos cuentos, fue por medio de la autoevaluación de los alumnos, la cual sin duda seguiré trabajando en mis próximas intervenciones, así mismo calificué la evaluación del cuento a través de una escala estimativa, en donde planteé los mismos criterios que la lista de cotejo, solo que ésta incluía el desempeño de los niños, yendo de “muy bien, regular y requiere apoyo”.

También me fue importante valorar la parte actitudinal que mostraban los alumnos durante la videollamada, la cual evalué a partir de emojis que reflejaban su actitud. El emoji feliz, indicaba que el alumno se observó contento y activo en las actividades, el emoji con lengua de fuera, señalaba si el estudiante se vio contento, pero constantemente distraído, y el último emoji con cara triste, mostraba si el

alumno se encontraba desanimado y no participaba. Siendo estas las dos primeras sesiones de clases en línea, a todos mis estudiantes los observé contentos y activos, e incluso sus mamás me lo hicieron saber por medio de WhatsApp.

Cuando menos lo esperaba, llegué al balance final de la segunda intervención.

El papel de la evaluación es un momento trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues como lo dije en reiteradas ocasiones, me permitió ver los niveles de logro de mis alumnos y de mi acción docente, para darme un parámetro para seguir y mejorar.

Vamos Por Buen Camino: Aciertos Y Hallazgos

El segundo análisis me permitió entender que, sí es posible seguir trabajando en busca de un mejor ejercicio docente, considero que en esta ocasión la realización de clases en línea después de 11 meses sin una comunicación sincrónica, ayudó en la activación y sentido del aprendizaje a través de una mayor interacción entre los alumnos.

Además, me permitió avanzar en la respuesta a mi pregunta de investigación, en donde: la innovación que implementé de escribir a través de un aparato tecnológico, favoreció la convencionalidad del lenguaje escrito, ya que los alumnos lograron implementar signos de puntuación que quizá aún no conocen su funcionalidad, pero saben que son utilizados en la escritura.

Por otra parte, la autoevaluación, permitió que los alumnos identificaran sus faltas de ortografía o signos de puntuación en sus textos. Asimismo, la revisión colectiva de textos benefició la reflexión, en la medida en que los alumnos se cuestionaban de lo que está escrito o han escrito, es decir buscaron regularidades, diferencias y relaciones que permitieron mejorar la convencionalidad del lenguaje escrito.

El uso de las herramientas de la WEB 2.0 (redes sociales), permitió que los alumnos escribieran de manera espontánea, libre, y sin planeación. Igualmente, el trabajar bajo el enfoque de la asignatura de Lengua Materna. Español, permitió incrementar el conocimiento y uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales.

Con esta intervención, también me di cuenta que los niveles de escritura que propone Ferreiro (2007) y Teberosky (1979), se modificaron de acuerdo al diagnóstico que apliqué a inicios del ciclo escolar (2020-2021) y al primer análisis, el cual llevé a cabo el 7 de diciembre del 2020. Como muestro a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Niveles de escritura.

Niveles de escritura	Inicios de ciclo escolar 2020-2021	Mes de diciembre 2020	Mes de febrero del 2021
	Total, de alumnos		
Presilábico	1	0	0
Silábico	9	4	2
Silábico alfabético	10	6	4
Alfabético	8	18	22

Nota. Tabla comparativa de los niveles de escritura en tres momentos diferentes.

En la tabla observé que los niveles de escritura realmente habían cambiado, el poder comparar esto me alegró bastante, porque pude ver que la mayoría del grupo ya alcanzó un nivel alfabético; y que los cuatro alumnos que se encuentran aún en el nivel silábico alfabético están más cerca de pasar al siguiente nivel, pero tristemente los dos alumnos que están en el silábico, son aquellos con los cuales he tenido una comunicación inexistente desde que inició la pandemia. Con esto afirmo que el lenguaje escrito se ve favorecido en mayor medida a través del trabajo sincrónico y sin duda presencial.

Áreas De Oportunidad. ¿Y Qué Debo Hacer Para Mejorar?

Reconozco que, a pesar del avance que tuve con el nuevo instrumento de autoevaluación, aún sé que puedo puntualizar más en este proceso, pues en ocasiones, no valoro las aportaciones que los niños realizan y solo me centro en la evaluación que yo priorizo (heteroevaluación).

Por otra parte, identifiqué desde el primer análisis lo importante que es la regulación del tiempo, para organizar las diferentes actividades en tiempo y forma, ya que en ambas intervenciones me vi muy apresurada por este aspecto. Asimismo, reconozco que aún debo trabajar en la tonalidad de mi voz al momento de estar leyéndoles a mis alumnos algún texto, para de esta manera lograr llamar su atención.

Finalmente, reconozco que seguí presentando la práctica tradicionalista de escribir las mayúsculas con rojo, acción que debo sustentar a partir de autores y no solo de mis propias teorías. También tengo que dejar que mis alumnos reflexionen aún más acerca de la convencionalidad de su escritura, es decir ser una guía para ellos, más no resolverles todo.

Y colorín colorado, este segundo análisis se ha terminado.

6.3 ¡Basta!, letra F: Favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito en grupo.

La convencionalidad del lenguaje escrito en educación primaria se puede entender como un tema sencillo de enseñar para los docentes, en muchas de las ocasiones damos por hecho un aprendizaje basado en que los alumnos ya saben escribir, por tanto, le quitamos la oportunidad al niño de que pueda ir más allá del propio saber de la escritura, es decir, le restamos la oportunidad de razonar.

Es por ello que, en el diseño de la presente secuencia didáctica específica, entendida ésta como “un conjunto de actividades organizadas alrededor de una necesidad de aprendizaje detectada por el docente en su grupo” (Libro para el maestro de 2º, 2018, p.31). Fue motivo del presente análisis aplicada en el mes de marzo del 2021, centré mi intervención en el uso de la tilde, signos de puntuación y ortografía, para llegar a favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito. Ésta a su vez se focalizó con el apoyo de las herramientas de la WEB 2.0.

Los elementos curriculares de esta intervención se ubicaron en la asignatura: Lengua materna. Español. Las actividades estuvieron enfocadas en: reconocer la escritura convencional de palabras de uso frecuente. La distribución de sesiones se desarrolló en dos momentos, con el siguiente aprendizaje esperado:

- Avanzar en el conocimiento de las convenciones del lenguaje escrito y comenzar a reflexionar sobre el sistema lingüístico para resolver problemas de interpretación y producción textual.

Cabe señalar que, además de estos elementos curriculares, la intervención estuvo focalizada en atender las áreas de oportunidad planteadas en el anterior análisis y en las sugerencias de mi equipo de cotutoría, para que las acciones de mejora impactaran en mis alumnos.

De esta manera, retomé el reto de seguir con las clases en línea a través de Google Meet, asimismo seguí propiciando la escritura digital y fungir como mediadora en la construcción del aprendizaje de los alumnos. Por lo que en esta intervención busqué nuevamente innovar. Navarro (2017) menciona: “la innovación

no es un fin sino un medio para mejorar los fines de la educación” (p.28). Es por ello que desde mi planeación fue intencional la siguiente innovación: relectura de textos/ palabras en voz alta en grupo. Ésta me permitió que los niños reflexionaran sobre los signos de puntuación y la ortografía.

Los artefactos que seleccioné en esta tercera intervención fueron tres, se visualizan de manera general en la Tabla 1. Los cuales me permitieron ver los avances de mis alumnos y atender las áreas de oportunidades tanto de mi grupo como las propias.

Tabla 1.

Artefactos seleccionados.

N°	Título	Intención
1	Socialización del dictado con imágenes	Analizar las conclusiones que los alumnos encuentran entre las palabras.
2	Escritura en el chat y libreta	Comparar la escritura de los alumnos a través de un medio digital y la realizada a mano.
3	Juego ¡basta!	Reflexionar como el juego favorece la convencionalidad de lenguaje escrito.
4	Corrección del texto	Reflexionar y analizar a partir de los conocimientos adquiridos de los alumnos.

Nota: la tabla evidencia los artefactos seleccionados en la tercera intervención.

Sesión uno. la falta de una tilde y la ortografía cambian a la palabra.

Mi primera clase en línea la llevé a cabo el 10 de febrero del 2021, y trascurrido un mes exactamente realicé mi tercera intervención (10 de marzo del 2021). En esa ocasión ya no estaba tan nerviosa, pues poco a poco me fui adaptando a esta nueva modalidad, la cual implementé como innovación desde mi análisis pasado.

Comencé la sesión saludando a los alumnos, posteriormente tomé lista, para mí era importante hacerlo porque los estudiantes se conectaban desde el correo de sus mamás o papás, eso provocaba que apareciera el nombre de sus padres y no el de ellos durante la videollamada, entonces era muy confuso, por eso el pase de lista, ya que de esa manera podía saber quiénes se encontraban en clase.

El total de conectados fueron 22 de 28. Recordando que con dos alumnos tenía comunicación inexistente desde que inició la pandemia, a pesar de que se habló con los padres de familia, no obtuve respuesta favorable, tomaron la decisión de que sus hijos, no enviarían los trabajos. Los otros cuatro estudiantes realizaron las actividades de manera asincrónica a través de la grabación de la clase que les compartí en Facebook.

Gracias a mi equipo de cotutoría, identifiqué, que publicar el video de lo realizado en la sesión sincrónica, formó parte de la flexibilización y adecuación curricular que implementé, debido a la heterogeneidad de los estudiantes que es producto de la diversidad de contextos. De esta manera promuevo que los alumnos no dejen de aprender.

Posteriormente, les pedí que sacaran su libreta de español, y como ya es parte de un rito, les dije que colocaran la fecha empezando con: "**Hoy es**". Este rito, ya en un segundo grado no trae ningún beneficio para los alumnos porque ellos ya tienen una convencionalidad del tiempo, por lo que debo irlo descartando. También les recordé que la primera letra iba con rojo porque es mayúscula, luego les mencioné que escribieran la palabra "dictado" y que enumeraran de manera vertical del 1 al 10.

Tengo que confesar que, al principio - hace ya algunos años- detestaba los dictados. Mis primeros recuerdos se remontan a la época escolar, cuando la práctica del dictado era constante, competitiva y evaluadora. Ahora como docente y desde un punto de vista más didáctico, el dictado me pareció al principio un ejercicio pobre y parcial. Además, lo encontraba aburrido y repetitivo: siempre pronunciando en voz alta tres veces la palabra... No había sorpresa, ni humor, ni creatividad, ¡siempre lo

mismo!, pero poco a poco fui descubriendo la gran riqueza y funcionalidad que puede tener un dictado utilizándolo con sabiduría y adecuación.

Cassany (2004), propuso en su artículo: “el dictado como tarea comunicativa”, diversas técnicas y ejercicios distintos de dictado, con objetivos y procedimientos didácticos diferentes. El que seleccioné para esta tercera intervención fue el dictado de imágenes.

Para continuar con la actividad, les mencioné a los alumnos que en esta ocasión el dictado sería diferente, ya que no les repetiría tres veces la palabra, si no, que en la pantalla iban aparecer imágenes y ellos debían escribir lo que fuera proyectándose. También para cambiar de una palabra a otra, implementé una alarma que sonaba cada siete segundos, eso indicaba que seguía otra imagen. Esta nueva forma de hacer el dictado, hizo que mis alumnos no tuvieran la sensación de estar repitiendo una y otra vez el mismo tipo de ejercicio. Observé sus rostros a través de la pantalla, noté que se veían atentos y entusiasmados con la actividad.

Continué con la corrección del dictado, la cual es otro elemento importante de la tarea. En mi filosofía docente declaré que un buen docente debe innovar para ofrecer variedad de oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, la forma que utilicé para evaluar el dictado fue totalmente tradicionalista, ya que les pedí a los alumnos que sacaran su color rojo y se pusieran una palomita si la palabra estaba escrita correctamente y una tachita si la tenían mal, además tuvieron que escribirla tres veces; creyendo yo erróneamente que así los alumnos ya no volverían a equivocarse.

Ahora con una visión más constructiva del error, sé que no es necesario corregir todos los dictados y escritos del aprendiz como si fueran publicaciones de una editorial (Cassany 1993). Reconocí que la corrección debe ser utilizada como herramienta de aprendizaje, variable y adaptada a cada contexto, y no como obligación inevitable.

A continuación, presento mi primer artefacto, el cual seleccioné porque la socialización que se llevó a cabo me permitió avanzar en la respuesta a mi pregunta

de investigación, además también me hizo reflexionar sobre la postura que llevé a cabo durante la intervención docente y por ende descubrir algunas áreas de oportunidad relacionadas con el propósito que tengo como maestra en esta investigación. Las imágenes del dictado fueron: corazón, león, melón, botón, sillón, limón, jamón, pizarrón, avión y jabón.

- **Maestra:** ¿Qué similitud tienen estas palabras? (el alumno, no respondió), así que volví a preguntar - Eric ¿En qué se parecen?
- **Alumno E:** la similitud es que todas las palabras terminan en “on”
- **Maestra:** todas terminan en “on”, muy bien. Santi, ¿en qué más se parecen?
- **Alumno S:** otra similitud, es que tienen acento
- **Maestra:** tienen acento, muy bien. Bueno entonces el día de hoy aprendimos palabras que llevan acento.

Ustedes sabían que todas las palabras que terminan en “on” llevan acento. Bueno, no todas, pero muchas palabras sí, y ya vimos aquí algunas que llevan acento.

- **Alumna J:** maestra yo tuve todas las palabras bien, bueno me faltó ponerle el acento.
- **Maestra:** entonces no estaban bien, debes ponerle el acento Joselyn. El acento se representa como un palito en diagonal que va arriba de alguna letra, en este caso en la “o”.
- **Alumna J:** sí maestra ya se lo puse
- **Maestra:** Muy bien Joselyn. Las palabras que dicté llevan acento, porque si no estarían mal escritas. Por ejemplo: ¿cómo se pronuncia “limon” o “limón”?
- **Alumna J:** Limón, maestra
- **Maestra:** muy bien, limón, entonces ¿verdad que es muy importante colocar el acento a las palabras que lo requieren?
- **Grupo:** ¡sí maestra!
- **Maestra:** no lo olviden, el acento es importante porque al momento de leer la palabra sí cambia la pronunciación.

Artefacto 1. Socialización de la revisión del dictado en grupo a través de la relectura de palabras. Diálogos trasferidos de la grabación de la clase sincrónica.

10 de marzo del 2021.

Como primera observación, con el artefacto me di cuenta que al momento en que le pregunté a Eric qué similitud tenían las palabras, no me respondió, de seguro se debió porque el alumno no entendió el término “similitud”, por eso tuve que

replantear la pregunta: ¿en qué se parecen las palabras?, fue así como rápidamente obtuve respuesta por parte de Eric. Cuando observé ya escrita la transcripción de la socialización del dictado, me percaté que los alumnos, comenzaron a utilizar la palabra “similitud”. Al respecto Miretti (2013) menciona que el lenguaje implica la puesta en práctica de la competencia lingüística, tanto niños como docentes, pues “saber una lengua implica saber usarla para poder comprender y producir distintos tipos de discurso acordes a cada situación” (p. 95). Es decir, en la socialización logré que los alumnos aprendieran una nueva palabra, pero también con esto se puede mejorar la estructura de sus oraciones, su discurso y en general, su intervención.

Dentro de la conversación que generé con los alumnos, me percaté que se vio favorecido el aprendizaje esperado: “avanzar en el conocimiento de las convenciones del lenguaje escrito y comenzar a reflexionar sobre el sistema lingüístico”. Los alumnos en primera instancia, lograron identificar las semejanzas de las palabras, que fueron la terminación (on) y acentuación.

Por otra parte, tuve alumnos que en un principio no le encontraron el sentido al acento, por ejemplo: Joselyn, ella en un primer momento me mencionó que se había sacado todas las palabras bien, que solo le había faltado poner el acento, es por eso que tuve que explicarle que el colocar una tilde a una palabra o no, realmente sí cambia la pronunciación. Es aquí en donde la innovación de la relectura en colaboración, generó que los estudiantes se dieran cuenta que el fonema de las palabras realmente sí era diferente cuando se hace uso del acento.

Con apoyo de mi equipo de cotutoría, me di cuenta que solo les expliqué a los alumnos el cambio de pronunciación cuando se coloca acento o no, sin embargo, era importante hacerlos reflexionar que también el significado de la palabra puede cambiar, por ejemplo: papa (sin acento= tubérculo/obispo de Roma) y papá (con acento= ser humano con hijos). Es por ello que lo retomaré como área de oportunidad y lo pondré en práctica en la próxima intervención, para que de esta manera los alumnos reflexionen más sobre la importancia de la tilde.

En cuanto al discurso en donde mencioné: -todas las palabras que terminan en “on” llevan acento, bueno no todas-. Fue sin duda una conversación confusa

debido a que primero afirmaba y después negaba, esto pudo causar confusión en mis alumnos. Tendré más cuidado al momento de llevar a cabo una explicación y sobre todo el utilizar un lenguaje oral entendible.

La segunda actividad consistió en la revisión de un video que se les encargó que vieran de manera asincrónica, el cual fue publicado en Facebook; y en la clase en línea apareció una diapositiva con la pregunta ¿de qué trataba?, acompañada con una imagen representativa del video.

- Maestra: Axel, ¿viste el video?
- Alumno A: sí maestra
- Maestra: ok dime, ¿cómo se llamaba el video?
- Alumno A: este, emmmm.... (Axel volteo a ver a su mamá) y después respondió: - el vampiro de la ortografía, maestra.
- Maestra: muy bien, el video se llamaba: el vampiro de la ortografía, y ¿de qué trataba Axel?
- Alumno A: de un vampiro que no chupaba sangre, sino la ortografía.

Posteriormente, hice la pregunta a dos alumnos: ¿qué más pasó en el video?, ambos no respondieron y solo me comentaron que no lo habían podido ver. En ese momento tomé la decisión de ya no seguir preguntando y yo misma les empecé a explicar: - el vampiro siguió picando a mucha gente, pero un día pico a un niño que no hizo que su ortografía cambiara, por más que lo mordía el niño siguió escribiendo bien, entonces se realizó una competencia para ver quien lograba ganar, el ganador fue el niño. El vampiro al final tuvo que ayudar a toda la gente del pueblo que había mordido a corregir su ortografía de: los carteles, anuncios, cartas, tareas, entre otros que habían escrito mal-. Cuando terminé de socializar el video, les pregunté a los alumnos:

- Maestra: ¿A ustedes quiénes les gustaría ser? Una, el vampiro que escribía con faltas de ortografía, o dos, el niño que escribía bien.
- Grupo: el niño que escribía bien.

- Maestra: muy bien, todos debemos de ser como el niño que escribía correctamente, y sé que ustedes lo lograrán porque son muy inteligentes y están aprendiendo a escribir muy bien.

Para continuar con la actividad, pedí a algunos alumnos que me mencionaran las palabras que encontraron en el video que estaban mal escritas. Los estudiantes me las fueron deletreando, para así poderlas escribir tal cual como las habían encontrado. Con esta pequeña actividad me di cuenta que los niños conocían el nombre de las letras y no solo el sonido.

Una vez que ya estaban todas las palabras escritas en la diapositiva, les fui pidiendo a diferentes niños que las leyeran en voz alta, posteriormente se les dio cinco minutos, para que a un costado las escribieran correctamente, recordándoles que era importante que las leyeran nuevamente en voz alta para que así logaran identificar el error. Después del tiempo establecido pregunté:

- Maestra: Camila, ¿por qué “quisiera” está mal escrita?
- Alumna C: porque “quisiera” se escribe con “s” (hizo el sonido de la letra) y no con la “c” (diciendo el nombre de la letra)
- Maestra: excelente Camila, “quisiera” se escribe con “s” y no con “c”
- Maestra: siguiente palabra, “jugos de naranja”, Santiago ¿así se escribe “jugos de naranja”?
- Alumno S: no maestra, se escribe con la letra “J” (mencionando el nombre de la letra)
- Maestra: me puedes leer como se pronunciaría entonces la palabra
- Alumno S: sí maestra, la palabra se leería así: jugos de naranja

Continué así con el resto de las palabras. La innovación de la relectura en voz alta en mi grupo, me permitió que los alumnos se dieran cuenta que el escribir algunas palabras con otra letra sí cambiaba la pronunciación, pero no siempre era así. Recuerdo que, en mis dos análisis pasados, yo, hacía la reflexión de que el cambio de fonema no se identificaba en algunas palabras, pero en esta tercera

intervención logré que los alumnos fueran reconociendo ese aspecto, sin embargo, no estaba muy segura, será: - ¿Qué mis alumnos solo lo recordarán por un tiempo? o ¿realmente fue un aprendizaje significativo? -, no lo sé, pero estas dudas creo que las podré resolver en mis próximas intervenciones.

Por otra parte, considero que sí se vio favorecido por los dictados, los cuales siempre han estado presentes en mi práctica docente. Con esto puedo afirmar que según mis años de servicio me he dado cuenta que el dictado sí favorece la ortografía de las palabras.

Sesión dos. aplicando lo aprendido del lenguaje escrito.

La segunda clase la realicé el 17 de marzo del 2021. La separación de una sesión a otra, se debió por dos situaciones: una, durante la semana de aplicación de mi tercera intervención, hubo dos días de suspensión que marcaba el calendario escolar (el 12 y 15 de marzo del 2021) y la otra, desde mi plan de trabajo había señalado que esta intervención la llevaría a cabo de manera sincrónica, porque en mis conclusiones del segundo análisis señalé que la convencionalidad del lenguaje escrito se ve favorecido al trabajar de manera presencial o debido a la situación de la pandemia de forma sincrónica.

Comencé la clase a las 11:05 de la mañana, dando un lapso de unos minutos para que se conectaran, tomé lista y el total de alumnos fue 22 de 28, esto me puso muy contenta. Recuerdo que en un principio tuve el temor de realizar las clases en línea, porque sentía que los alumnos no se iban a conectar, sin embargo, la respuesta por parte de los padres de familia fue buena, e incluso me comentaron que sus hijos siempre esperaban con ansias el conectarse de manera sincrónica conmigo. Esto último, lo tomaré en cuenta para platicarlo con las mamás, papás del grupo y ver si pudiera existir la posibilidad de incrementar, aunque fuera un día más de trabajo en línea.

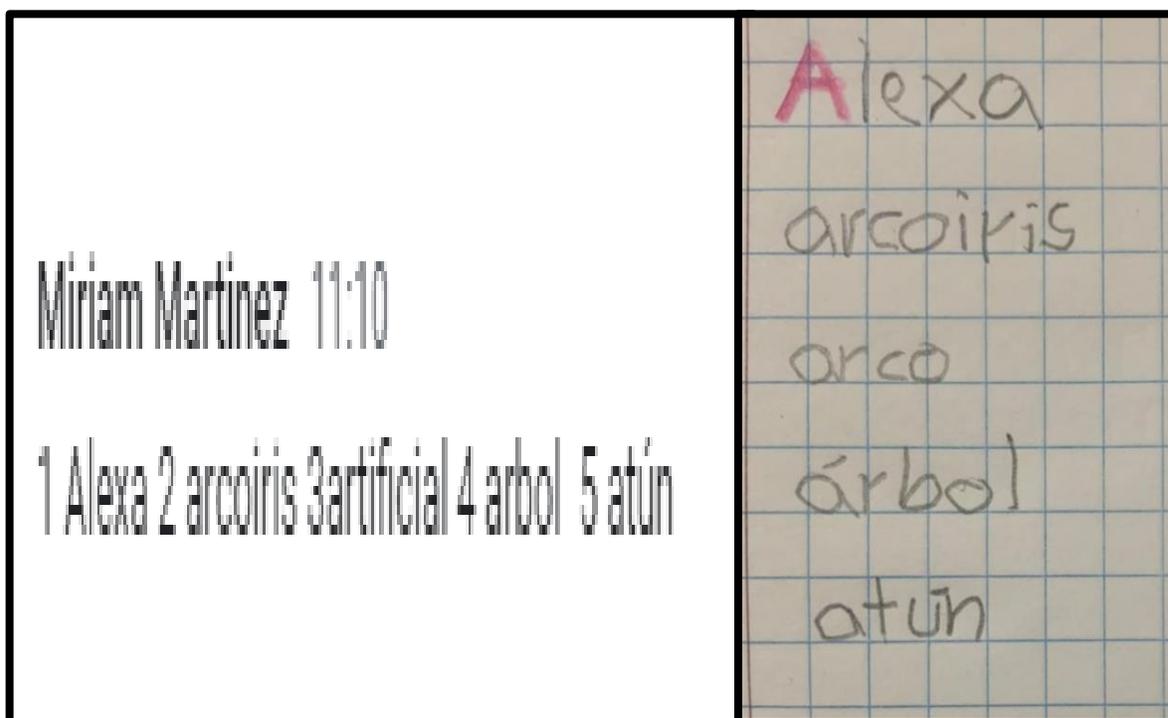
Para continuar, les dije a los alumnos que sacaran su libreta de español, colocaran la fecha y el título dictado. Nuevamente en esta ocasión retomé otra técnica de Cassany (2004), la cual consistió en que los estudiantes tuvieron que

escribir cinco palabras que iniciaran con la primera letra de su nombre. Les di un ejemplo con mi persona: -Yo me llamo Daniela, entonces mis cinco palabras serían: dona, diente, dinosaurio, dulce, dinero-.

Con esta técnica del dictado favorecí la Práctica Social del Lenguaje, ya que rompí con un esquema tradicionalista de transmisión en donde siempre mencionaba qué dictar con base en la repetición. Esta vez permití que los alumnos pensaran y planearan su escritura, para después exponerla a través del chat.

Recordando que una innovación que tuve en mi análisis pasado, fue la implementación de escribir por medio de un aparato tecnológico, pero eso me generó muchas dudas, ya que la actividad la llevé a cabo de manera asincrónica, entonces no estaba segura si realmente lo habían escrito los niños o sus papás, e incluso si el autocorrector les había corregido la palabra.

Por lo anterior, mi equipo de cotutoría me sugirió, que hiciera que los alumnos escribieran en el chat en tiempo real, haciendo alusión de que la herramienta WEB 2.0, me ofrece esa posibilidad. Entonces les solicité a los estudiantes que también escribieran las palabras en el chat. Mi segundo artefacto corresponde, a los productos generados por la actividad anterior, los seleccioné porque éstos me permitieron generar una comparación de la escritura de mis alumnos.



Artefacto 2. Escritura en la libreta y en el chat. Evidencia de Aarón.

17 de marzo del 2021.

El artefacto corresponde a Aarón, un alumno que se encontraba desde que estábamos en primer grado en el nivel de escritura alfabético, es muy inteligente, sociable, tiene mucho apoyo por parte de su mamá, y desde que inicié con las clases en línea, nunca faltó a ninguna sesión, a pesar de que se encontraba viviendo en un contexto rural debido a la situación de salubridad del estado.

Después de que terminé de dar la consigna, observé que Aarón, primero escribió las palabras en el chat y posteriormente en su libreta. Con el artefacto confirmé que mis estudiantes, ya identificaban correctamente que los nombres propios se escriben con mayúscula, porque en ambas escrituras lo reflejaban.

Por otra parte, recuerdo que en el análisis pasado había mencionado que los alumnos colocaban el acento a las palabras porque el autocorrector se los señalaba automáticamente, pero con este artefacto compruebo que no siempre es así, por ejemplo: la palabra “árbol” escrita en digital no tenía acento, pero cuando la escribió

en su libreta sí se lo puso, en cambio, la palabra atún en ambas escrituras sí colocó la tilde.

- Maestra: Aarón ¿estás seguro que la palabra atún, lleva acento?
- Alumno A: creo que si maestra.
- Maestra: me podrías explicar por qué dices que “creo que sí”.
- Alumno A: porque al leerla se escucha diferente.
- Alumna M: maestra, Aarón tiene razón, porque si no le pusiera acento diría “atun”, en cambio con el acento dice “atún” (haciendo la alumna la pronunciación de la palabra más fuerte).
- Maestra: muy bien Minerva y Aarón. Ven porque es importante colocar el acento (refiriéndome a todo el grupo). Oye Aarón, porque la palabra “árbol” sí la acentuaste en tu libreta, pero la que escribiste en el chat no.
- Alumno A: pensé que no llevaba acento, pero luego me acordé que sí, por eso la corregí en la libreta.

El generar el diálogo con mi alumno, me hizo darme cuenta, que los estudiantes ya están siendo más conscientes en la convencionalidad de su escritura. De acuerdo con Kolb (1984) dice que: “el aprender no solo implica que el alumno adquiera conocimientos, sino desarrolle habilidades que puedan trascender en la configuración y desarrollo de su vida cotidiana” (p.201). Es decir, los alumnos poco a poco se han dado cuenta que escribir convencionalmente hace que sus escritos sean comunicativos y entendibles para los demás.

También identifiqué que la innovación de releer las palabras en voz alta, fue muy favorable, porque así el resto de los alumnos se percataba que la pronunciación era diferente cuando a una palabra se le colocaba acento o no. Esto me permitió ir dando respuesta a mi pregunta de investigación, en donde confirmo que la relectura de palabras en grupo favorece la convencionalidad del lenguaje escrito.

Observando nuevamente el artefacto dos, pensé en un primer momento que Aarón había copiado las palabras que escribió en el chat en su libreta, no fue así, en párrafos anteriores ya mencioné algunas diferencias, pero otras que identifiqué

fueron: en la escritura digital sí enumeró sus palabras y en su libreta no, otra, que la tercera palabra era distinta en ambas escrituras, en la del chat escribió “artificial” y en la libreta “arco”.

El hacer partícipe a las herramientas de la WEB 2.0, ha favorecido la convencionalidad de la escritura, por lo que me pregunto: ¿estamos frente a una revolución en las prácticas de la lengua escrita? No soy demasiado original al decir que Sí. Sin embargo, de ello no se deriva que necesitemos recurrir a la noción de “alfabetización digital”. Al respecto Ferreiro (2011), señala que:

“Hay múltiples puntos de convergencia entre lo que se proclama como “novedades introducidas por las TICs” (en términos propiamente educativos) y lo que las tendencias progresistas en alfabetización (por llamarlas de algún modo) vienen reclamando desde hace décadas. En ese sentido, ¡bienvenidas las TICs!” (p. 14).

La anterior cita, me hizo reflexionar que como maestra debo formar a niñas y niños que sepan decir palabras por escrito de manera convincente (¡Cuánto más fácil, ahora con apoyo de las herramientas de la WEB 2.0!), es decir, que no se comuniquen simplemente porque “hay que estar en comunicación permanente”, sino que escriban textos claros, con mensajes entendibles. Con esto afirmé que la convencionalidad es indispensable en el lenguaje escrito.

La siguiente actividad, fue el uso de la metodología lúdica para favorecer la escritura convencional. El plan y programa Aprendizajes Clave (2017), nos señala que el realizar juegos de palabras, permite que el lenguaje se relacione con el desarrollo emocional y cognitivo porque, en un sentido positivo hace que los alumnos adquieran mayor confianza y seguridad. También en mi filosofía docente marqué que es imprescindible estrategias lúdicas, para ofrecer variedad de oportunidades de aprendizaje; agregar optimismo para creer en las capacidades de los niños y en lo que pueden lograr.

Cuando estaba diseñando mi plan de trabajo de la tercera intervención, no se me ocurría algo para poder implementar el juego de ¡Basta! de manera virtual.

Sentía que era muy complicado, pero gracias a la línea de formación: competencia pedagógica, hizo que desarrollara la capacidad de promover distintas formas de organización y con ello generar ambientes de aprendizaje productivos aún a la distancia.

Para poder llevar a cabo el juego, les pedí a los alumnos un día antes de manera asincrónica, que realizaran una tabla en su libreta con seis columnas y que le colocaran a cada una de ellas las palabras: letra, nombre, animal, fruta o verdura, objeto, color, y que después hacia abajo colocaran cinco filas. Antes de pedirles a los alumnos que sacaran su libreta, les comenté que jugaríamos el juego de ¡Basta!

- Maestra: ¿saben en qué consiste el juego de basta?, pregunté a los alumnos.
- Alumna S: si maestra, yo lo he jugado con mi prima
- Alumno O: yo también lo he jugado con mis primos

Todos los alumnos me comentaron que, sí lo habían jugado, eso la verdad me favoreció bastante, sin embargo, les expliqué como lo realizaríamos a la distancia. En la presentación de Power Point que les estaba proyectando a los alumnos, se encontraba la tabla que ellos también habían dibujado, a un costado estaban dos imágenes gif, una tenía el alfabeto y otra el tiempo de un minuto. Entonces les planteé:

- Maestra: al niño que yo le diga, después de haber contado 1,2,3... y hacer que la imagen del alfabeto se reproduzca, será el único que va poder encender su micrófono para decirme: ¡basta!

Después de que se diga la palabra ¡basta! la imagen del reloj marcará un minuto, será el tiempo que tendrán para escribir las palabras, según la letra en la que se haya detenido el alfabeto. ¿Entendieron?, pregunté a los alumnos

- Grupo: sí maestra
- Maestra: perfecto, vamos hacer un cáliz. Estrella tú me dirás la palabra ¡Basta!
- Alumna E: sí maestra

- Maestra: ok, empecemos, 1,2,3... (la imagen gif comenzó a moverse)
- Alumna E: ¡Basta!
- Maestra: letra “B” ... Entonces ahí es cuando van a comenzar a escribir y la imagen del tiempo contará un minuto. Cuando ese minuto termine, yo les diré ¡Basta! y nadie tiene que seguir escribiendo, ¿de acuerdo?
- Grupo: sí maestra

El tercer artefacto que seleccioné, fue la tabla del juego de ¡basta!, de mi alumno Eric, recordando un poco que, en mi primer análisis, ya había seleccionado una evidencia de él como artefacto. En donde señalaba en un primer momento que su trabajo no tenía nada de presentación, estaba sucio, no había direccionalidad en su escritura y no tenía ubicación espacial.

Con el tiempo, me percaté que los trabajos de Eric ya se encontraban “más bonitos”, es decir, estaban limpios, tenían una escritura alineada, ubicación espacial y todos los indicadores que le solicitaba. Sé que quizá eso no era lo más importante, pero para mi persona como docente sí lo es, ya que yo siempre procuro transmitir eso a mis alumnos.

Hoy es Miércoles 17 de Marzo del 2021.

Letra	Nombre	Animal o Verdura	Fruta o Verdura	Objeto	Color
O	Oscar	oso		oreja	
G	Gabriel	gusano	guayaba	goma	gris
A	Adrian	araña	avocado	avión	azul
R	Rosa	rinoceronte		resta	rojo
P	Pipi	perro	plátano	pesa	

Artefacto 3. Tabla del juego ¡Basta! Evidencia de Eric. 17 de marzo del 2021.

Comenzando a analizar el artefacto desde la fecha, me percaté que el niño la empezó con la frase: “Hoy es...” lo cual ya había mencionado que forma parte de un rito que he llevado a cabo desde que estábamos en primer grado, después observé que a la palabra “miércoles” no le colocó la tilde en la letra “e”, y lo mismo ocurrió en otras evidencias recibidas, por eso esto lo seguiré corrigiendo, haciendo la relectura de la fecha en voz alta, poniendo mayor énfasis en los días que llevan acento (miércoles y sábado).

Siguiendo en la revisión de la fecha, “marzo”, fue escrita con la letra “s” y no con la “z”, lo cual ya he mencionado que es algo normal que ocurre en el proceso de la convencionalidad, sin embargo, siento que sí debí irlo señalando, porque la palabra del mes es algo que se escribe casi todos los días, entonces por lógica pensaría que el alumno tendría que escribirla correctamente, pero ya me di cuenta

que no fue así, por eso como maestra debo ir corrigiendo esos pequeños detalles, para ir eliminando las faltas de ortografía en la escritura de mis estudiantes.

Nuevamente con los datos de este artefacto confirmé que mis alumnos ya saben identificar el uso de las mayúsculas, e incluso la mayoría la sigue señalando con color rojo, como se observa en la evidencia de Eric. En cuanto al cambio de letras, aun se siguió presentando, pero aclaro que, en menor medida, por ejemplo, Eric escribió solo las palabras: objeto, rinoceronte y guayaba, con otra letra, en donde el fonema al momento de leerla no se ve afectado. Esto ya lo había señalado que lo puedo ir erradicando con los dictados.

Por otra parte, también se siguió presentando la ausencia de acentos en algunas palabras, aunque fue un tema que comencé apenas a revisar con los alumnos, es importante irlo identificando. Recordando que en el dictado que apliqué en la primera sesión, les había enseñado a los alumnos palabras que terminaban en “on” y que iban acentuadas. Eric escribió la palabra “avión” correctamente, al observar esto, me alegré bastante porque vuelvo a afirmar que los dictados sí han sido funcionales para el mejoramiento de la convencionalidad.

La única palabra que observé que se le agregó una letra de más fue en “aguacate”. Cuando pedía que los alumnos me dijeran las palabras que habían escrito, Eric al momento de decirme la fruta o verdura con la letra “a”, sí pronunció la palabra “aguacate”, tal como la escribió en la tabla. En la sesión sincrónica, le corregí la pronunciación de la palabra, aplicando nuevamente la relectura en voz alta.

- Maestra: Eric, no se dice “aguacate”, sino “aguacate”, repítela nuevamente.
- Alumnos E: a, aguacate.
- Maestra: exacto, aguacate.

Con el juego del ¡basta!, favorecí que los alumnos escribieran diversas palabras, me di cuenta que tienen cada vez un vocabulario más amplio, porque fueron mínimos los espacios que dejaron en blanco. De acuerdo con el libro del maestro de segundo grado, Lengua Materna. Español (2018), nos señala que el

juego de palabras permite que los alumnos vayan recorriendo mentalmente el alfabeto y al mismo tiempo ayuda a que los estudiantes pongan más atención en la ortografía de palabras.

La última actividad de la tercera intervención, consistió en la proyección del escrito que aparece en la figura 1. El cual presenta faltas de ortografía, acentos en palabras que no deben llevarlo, ausencia de mayúsculas cuando se requiere, palabras juntas y abandono de signos de puntuación.

Figura 1.

Corrigiendo un texto.



Nota. La imagen es una impresión de pantalla del texto proyectado a los alumnos.

La consigna que les di en esta actividad, fue que en su libreta de español debían corregir el texto. Les asigné diez minutos para que lo hicieran. Durante ese tiempo los alumnos me preguntaban, pero a la vez confirmaban, algunas cosas que observaron, por ejemplo, me mencionó una alumna: - "lalus", se escribe separado y con "z", ¿verdad maestra? -, no les respondí, simplemente les decía que lo escribieran como ellos consideraban que iba.

Después del tiempo establecido, se llevó a cabo la socialización de la corrección del texto, el cual forma parte de mi cuarto artefacto, éste lo seleccioné porque en el diálogo que se generó con los alumnos, alcancé a rescatar varios aspectos que favorecí en esta tercera intervención, así como áreas de oportunidad que sigo presentando.

- **Maestra:** ya son 11:45, entonces vamos a ir checando como debió quedar nuestro texto.

Santi, el primer error que se encontraba en el texto ¿Cuál era?

- **Alumno S:** la primera letra, emmm... iba con grande
- **Maestra:** muy bien, la primera letra es mayúscula.

Bueno, después dice “se fue lalus”, ¿Qué teníamos que corregir, Joselyn?

- **Alumna J:** que es separado y la luz lleva “z”
- **Maestra:** Muy bien. Ahora “diá”, ¿está bien escrito Adán?
- **Alumno A:** no lleva acento
- **Maestra:** exacto no lleva acento en la “a”, pero sí en la “i” (pronunciando más fuerte la palabra, para que los alumnos identificaran que lleva acento).

Axel, “lupita”, ¿está bien escrito?

- **Alumno A:** sí está bien escrito, solo debemos corregir que Lupita se escribe con letra mayúscula.
- **Maestra:** Exacto. Y a “mario”, ¿qué le debemos corregir, Aarón?
- **Alumno A:** la “eme” va en mayúscula y de rojo.
- **Maestra:** muy bien... ahora respóndeme Tania

(En eso interrumpe una alumna)

- **Alumna J:** maestra, entre los nombres debemos de ponerle un acento, a no, emmm como se dice (la alumna se queda callada), ya me acorde una coma.
- **Maestra:** excelente Joselyn, hace falta colocar las comas, porque así se separan los nombres, ya que son muchos. Entonces pónganle la “coma” con color rojo.

Eiza, ahora tú dime porque “biendo” está mal escrita.

- **Alumna E:** porque va con la “v” de vaca
- **Maestra:** Muy bien Eiza. Viendo la “telebision”. Te-le-vi-si-ón, ¿cómo la debemos de corregir Camila?
- **Alumna C:** que va con la “b” y que lleva acento en la “o”. Como vimos en el dictado.
- **Maestra:** Sí, porque acuérdense que las palabras que terminan en “on”, llevan acento. Y después de televisión ¿qué le tenemos que poner, Oziel?
- **Alumno O:** el punto.
- **Maestra:** exacto, es punto y aparte. Aarón ¿por qué está mal escrito “sesalieron”
- **Alumno A:** va separado maestra
- **Maestra:** exacto. (después iba a continuar con la siguiente palabra y una alumna me interrumpió)
- **Alumna J:** maestra, le faltó decir a Aarón que “salieron”, lleva acento en la “o”
- **Maestra:** no Joselyn, la palabra salieron no lleva acento, recuerden que les había dicho que no todas las palabras que terminen en “on”, llevan acento.
- **Alumna J:** ohhh ok maestra
- **Maestra:** se salieron al patio a “gugar” con el “valon”, ¿qué necesito corregir en eso Osvaldo?
- **Alumno O:** que es con “j” para que diga “jugar” y balón se escribe con “b” de burro y lleva acento en la “o”.
- **Maestra:** excelente Osvaldo. Joselyn ahora sí la palabra balón, sí lleva acento.

Ya, por último, ¿qué le falta a ese párrafo?

- **Grupo:** varios alumnos prendieron el micrófono para decirme -el punto final-.

Artefacto 4. Socialización que se generó en la corrección del texto en grupo. Diálogos transferidos de la grabación de la clase sincrónica. 17 de marzo del 2021.

Al momento de revisar la grabación de la clase, me percaté de la intervención tradicionalista que tuve. Es decir, no dejé razonar a mis alumnos un poco más acerca de la convencionalidad de la escritura. En toda la revisión del texto yo les iba señalando la palabra que debían corregir. Esto lo tomaré como área de oportunidad para mis próximas intervenciones, es decir, sí ser un guía para mis alumnos, más no estar indicándoles todo.

Centrándome en los aspectos figurativos que señala Ferreiro (2006), vuelvo a confirmar que los alumnos ya identifican el uso de mayúsculas, también les fue fácil señalar la separación de palabras, e incluso se vio favorecido el uso de la tilde. Por otra parte, me encontré envuelta en un incidente crítico, éste ocurrió cuando mi alumna Joselyn me interrumpe para decirme que a la palabra “salieron”, le falta acento porque termina en “on”, enseguida, le mencioné que no era así. Ella, de acuerdo a Kolb (1984), tiene un estilo de aprendizaje asimilador, es por eso que se percató que a la palabra le faltaba la tilde.

Revisando las grabaciones de la clase, en la sesión donde realicé el dictado con imágenes, fue cuando recordé que pude generar esa confusión en Joselyn ya que tuve una explicación oral confusa. Así que les volví a repetir a los niños que -no todas las palabras que terminan en “on” llevan acento-.

Es por eso que Joselyn, me confirmaba que “salieron” llevaba acento, ya que, debido a mi discurso, confundí a mi alumna. Monereo (2011), menciona que un incidente crítico, “es como un dispositivo que obliga actuar” (p. 19). Por ello, tuve que volver a señalar en el grupo que no todas las palabras que terminan en “on”, llevan acento. No di otra explicación al grupo porque no quise adentrarme más en aspectos gramaticales y por ende confundirlos.

Con la información que me proporcionó este artefacto, me di cuenta que tengo como áreas de oportunidad, tener cuidado con las explicaciones que doy, y que también debo diseñar actividades que favorezcan el uso de la “coma”, ya que reconozco que lo he dejado a un lado.

¡Basta!: E- Evaluación de las sesiones.

Confieso que durante esta intervención no favorecí desde la planeación y tampoco durante la marcha la autoevaluación, la cual había señalado en mi análisis pasado que la seguiría llevando a cabo, ya que me había sido bastante funcional. Sin embargo, sí logré que mis alumnos fueran identificando aspectos más concretos de la convencionalidad del lenguaje. Considero que esto se vio favorecido porque la secuencia tuvo una modalidad “específica”, por ende, los diseños de las actividades estuvieron más enfocados en mejorar la convención de las palabras o textos.

En el diagnóstico de esta investigación, realicé un instrumento que propuso Ferreiro (2006), para evaluar los aspectos figurativos del lenguaje escrito. En la tabla 2, se visualizan los cambios que han logrado mis alumnos.

Tabla 2.

Áreas de oportunidad del lenguaje escrito.

Criterios	Cantidad de alumnos			
	Ev. diagnóstica	1° intervención	2° Intervención	3° Intervención
Sustitución	15	0	0	0
Inversión	10	5	3	2
Fragmentación	18	5	5	3
Adición	20	6	6	5
Rotación	23	9	8	5
No escritura	0	0	0	0
Omisión	23	10	7	5
Unión de sintagmas y frases	22	13	10	7

Nota. Avances comparativos de acuerdo a las evidencias de las intervenciones docentes.

Al estar analizando las comparaciones de las tres intervenciones que llevo hasta el momento, me fue muy gratificante observar que realmente las actividades que he diseñado, poco a poco, han podido ir erradicando las áreas de oportunidad que presentaban mis alumnos a inicio del ciclo escolar 2020-2021. Cuando revisé mi planeación en la Unidad Académica: Diseño y Organización de Actividades II, la maestra me señaló que sería importante agregarle más criterios a la tabla, por ejemplo, en donde indicará como han ido mejorando mis alumnos de acuerdo a la ortografía, signos de puntuación, tamaño de letra, direccionalidad de la escritura, entre otros. Será algo que tomaré en cuenta para modificar y así poder actualizar la tabla.

Nuevamente, evalué la parte actitudinal, a través de emojis (tabla 3). Recordando que el total de alumnos conectados en ambas sesiones fue de 22 estudiantes, es decir el 78% de mis niños se estaban conectando a sus clases en línea. Ese mismo porcentaje, se vio reflejado en el emoji que representaba: “feliz y activo”, es decir, observé que durante las clases los alumnos estuvieron contentos y muy participativos en todas las actividades.

Tabla 3.

Emojis para evaluar la parte actitudinal de los alumnos.

FELIZ Y ACTIVO	FELIZ Y DISTRAIDO	DESANIMADO
		
<p>El alumno (a) se observó contento y activo en las actividades.</p>	<p>El alumno (a) se observó contento, pero se distrae con facilidad.</p>	<p>El alumno (a) se observó desanimado y no participó en clase.</p>

Nota. Instrumento para evaluar la actitud de los alumnos durante las videollamadas por Google Meet.

Esto me motivo bastante, porque en mi filosofía docente declaré: que una docente de primaria además de ser alegre, debe agregar optimismo para hacer sus

clases más dinámicas y llamativas. A pesar de que mis intervenciones las he llevado a cabo a distancia, considero que sí he favorecido bastante eso que declaré.

¡Basta!: B- Balance final de la tercera intervención.

Una vez finalizada la tercera intervención “específica”, me di cuenta que me apegué a la convencionalidad de la lengua escrita, a fin de obtener resultados más personalizados de los alumnos y brindarme un parámetro definido del logro obtenido con esta modalidad que implementé.

Aciertos y avances en mi intervención.

Al hacer una retrospectiva durante esta secuencia didáctica específica, considero que he logrado favorecer en mayor medida la convencionalidad de la escritura en los alumnos e incluso en mí. Los cuales me han impulsado al logro de mis propósitos de la presente investigación y que son evidentes en mis análisis.

Como dicta mi pregunta de investigación: ¿Cómo favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito a través de las herramientas de la WEB 2.0? Mis avances plasmados van en relación a la respuesta de la misma y su impacto en los propósitos de la investigación, en los cuales he ido avanzando con pasos firmes.

Primero, mostré como hallazgo, que las clases en línea realmente favorecieron que la escritura de mis alumnos mejorara, además de que también me permitió ver los avances de mis estudiantes de manera más clara y sin dudar tanto de ellos. Este hallazgo lo debo al buen diseño de las secuencias didácticas que propician seguridad en mis acciones que cada vez son más focalizadas.

Puedo expresar que este análisis me permitió demostrar que el dictado va corrigiendo gradualmente la ortografía de las palabras. Asimismo, confirmo, que el uso del color rojo para las mayúsculas, generó en mis alumnos que pudieran identificar con mayor claridad el uso de éste, aspecto que no olvidan a pesar de que a veces llevaron a cabo su escritura por medio de un aparato digital.

Respecto a la innovación de la relectura de las palabras en voz alta, propició que los niños pudieran identificar más fácilmente las palabras que van acentuadas, aspecto que sin duda aun debo seguir trabajando. Monereo, C. y Monte, M. (2011), señalan que “cuando a los docentes se les escapa de las manos la innovación que han puesto en marcha, se produce el “síndrome” ¡saquen el libro!, para retomar las riendas de la clase” (p. 30). Gracias a la línea de formación competencia pedagógica, he desarrollado la capacidad de diseñar, aplicar y evaluar actividades innovadoras, focalizadas en el desarrollo de mis alumnos. Además, también he promovido ambientes de motivación, atención, colaboración y disciplina.

La metodología lúdica del juego de palabras ¡basta!, detonó que mis alumnos reflexionaran sobre la ortografía, además me permitió darme cuenta que su vocabulario era más amplio. Con este análisis también reflexioné que la evaluación, no siempre debe buscar medir o acreditar un estado único de conocimiento de los estudiantes. Con esto quiero decir que el sentido de la evaluación desde esta perspectiva, consiste en orientar mi actividad y darme cuenta de los avances de los alumnos como: hablantes, lectores y escritores; de lo que saben sobre el lenguaje escrito, sus progresos en el proceso de adquisición del sistema de escritura y en el uso de los aspectos convencionales.

Por otra parte, diversificar las actividades me permitió ser consciente que el aprendizaje debe tener en cuenta las múltiples individuales de cada estudiante. De esta manera logré la identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de mis alumnos en relación con su proceso de enseñanza- aprendizaje. Además, como docente, me hizo que generara una búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitiva.

Mis retos para mis próximas intervenciones.

El reconocer y aceptar mis errores ha sido la tarea más difícil de este proceso de mejora docente, pero también son los que más me han ayudado a ir evolucionando. Es por ello que mis áreas de oportunidad de esta intervención es mejorar en el diseño de mis instrumentos de evaluación para que éstos me permitan obtener resultados más concretos y evidentes.

Asimismo, advierto que debo de prepararme para crear mayores situaciones de aprendizaje en mis sesiones, que me permita recabar y seleccionar mejores artefactos, recursos que pondrán de manifiesto el logro de mis propósitos y la respectiva respuesta a mi pregunta de investigación.

De igual forma, en esta intervención quedé a deber en mis adecuaciones curriculares, sé que debo anticipar solución a las constantes interrupciones, y soy consciente que he perdido valiosos momentos del proceso que me podría costar en algún momento lograr el objetivo de la clase.

Me comprometo a tener una mejor explicación acerca del uso del acento, ya que en esta ocasión solo llevé al grupo a descubrir que la pronunciación de las palabras cambia, pero me faltó enseñarles que también el significado puede variar cuando se coloca una tilde o no.

En cuanto a la claridad de las consignas, debo de trabajar ya que como docente tengo que asegurar una explicación profunda y razonable para mis alumnos. Es decir, es necesario siempre resolver cualquier tipo de dudas que puedan surgir.

Finalmente, debo recurrir a la literatura acerca del favorecimiento de la convencionalidad del lenguaje escrito, porque aún puedo mejorar, como ya lo mencioné, hasta en formas de evaluación específicas del tema que me permitan ser más objetiva y nutrir mi intervención.

6.4 Una aventura escrita en la expresión de las emociones.

Concebir la escritura como un proceso que va más allá de una habilidad, y entenderla como un proceso complejo que se compone de una serie de capacidades que tienen en cuenta la interacción de factores cognitivos, lingüísticos, emocionales, sociales y culturales es lo que se espera debe promover el sistema educativo (Flórez, 2003).

De acuerdo con el párrafo anterior, la escritura es un proceso que permite al ser humano expresar, comunicar y hacer visible sus pensamientos, ideas y emociones. De esta manera propicié la innovación de la escritura creativa con mis alumnos.

En la presente intervención busqué favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito, desde la expresión emocional y la escritura creativa, apoyada con las herramientas de la WEB 2.0. En donde permití que los alumnos se involucraran en la construcción de su propio aprendizaje, dejando a un lado las posturas “tradicionalistas”.

Tomé como punto de partida las experiencias diarias de mis alumnos, reconociendo en ellas las emociones que los han acompañado durante la contingencia por COVID-19. De esta manera logré llevar a cabo la vinculación con la asignatura de Educación Socioemocional y con un acontecimiento social que está viviendo actualmente todo el mundo.

Los contenidos curriculares que guiaron esta intervención están ubicados con la dimensión de autoconocimiento, enfocada en la habilidad: expresión de las emociones, a través del tema “Así me siento”. La distribución de sesiones se desarrolló en tres momentos, en donde los alumnos escribieron producciones textuales que permitieron favorecer el siguiente indicador de logro:

- Reconocer y expresar a través de la escritura las emociones.

De igual manera, cuidé durante la intervención atender las áreas de oportunidad planteadas en el anterior análisis, así como las sugerencias de mi equipo de cotutoría. Uno de ellos fue, el aplicar una evaluación criterial, que me

permitiera brindar resultados más claros y objetivos, ésta estuvo enfocada en los principios de la escritura, propuestos por Emilia Ferreiro (1979), los cuales me permitieron conocer con mayor profundidad los procesos que hacen parte de la escritura y la forma como se involucran las dimensiones del ser humano.

El instrumento de evaluación que implementé fue una rúbrica. La retomé de Ferreiro (1979) en colaboración con Teberosky (1979), ésta me permitió observar los aspectos y criterios que tomé en cuenta para evaluar las producciones escritas de los niños, a partir de sus emociones y experiencias vividas por ellos mismos durante la pandemia por COVID-19.

En cuanto a los artefactos que seleccioné en esta cuarta intervención fueron tres. Se visualizan de manera general en la Tabla 1. Con éstos observé los avances y áreas de oportunidad de mis alumnos como las propias.

Tabla 1.

Artefactos seleccionados

N°	Título	Intensión
1	Oraciones de las emociones	Conocer los avances que los alumnos han tenido en cuanto a la convencionalidad del lenguaje escrito.
2	Escrito de Oziel en el diario de las emociones.	Valorar la innovación de la escritura creativa a través del diario.
3	Resultados de la rúbrica para evaluar textos narrativos.	Identificar y reflexionar a partir de los resultados obtenidos para atender las áreas de oportunidad.

Nota. La tabla muestra el número de artefactos, el título y la intención de cada uno de ellos.

Por otra parte, me es importante mencionar que en esta cuarta intervención tuve la participación de 26 alumnos de 28, recordando que los dos restantes tienen

una comunicación inexistente desde que inició el ciclo escolar 2020-2021, aunque se tuvo contacto con los padres de familia, no hicieron caso al llamado.

Las actividades se desarrollaron de manera asincrónica a través de las plataformas Facebook y WhatsApp, y de forma sincrónica por medio de Google Meet (miércoles y viernes de 11:00 am – 12:00 pm), éstas forman parte de las herramientas de la WEB 2.0.

Recordando: la parte socioemocional de mis alumnos y su proceso de escritura.

Cuando me encontraba con los estudiantes en el Ciclo Escolar 2019- 2020, el cual se cursó casi todo de manera presencial, puedo decir con respecto a la dimensión socio-afectiva, que mi grupo se relacionaba con facilidad, sin embargo, en ocasiones requerían de la supervisión y acompañamiento de un adulto (docente) para manejar las relaciones de amistad (aprobación- desaprobarción).

En algunos momentos de interacción, se les dificultaba expresar con facilidad algunas ideas, pensamientos o emociones. Aunque sabían que la tristeza, la alegría, el enojo, la sorpresa y el miedo existen, no reconocían que, hacia parte de sus emociones, es decir no establecían relaciones entre las situaciones, por tanto, no había empatía.

En cuanto al lenguaje escrito, tengo un total del 75% de los alumnos en el nivel 5 (escritura alfabética), Ferreiro (2007), es decir conocen los diferentes fonemas, establecen relación y conexión entre palabras, forman frases, su escritura es más fluida, pero en ocasiones confusa, requieren de motivación constante para escribir, prefieren los dictados de pequeñas historias, frases o adivinanzas, que llevar a cabo producciones escritas hechas por ellos mismos. Por eso decidí llevar a cabo la innovación de la escritura creativa, para romper con esos esquemas.

Sesión uno. hoy me siento...

La primera clase de la semana la llevé a cabo el día lunes 22 de marzo del 2021 de manera sincrónica. Por medio de un video que les subí a Facebook,

comencé saludándolos y esperando se encontraran bien. Después mi tono de voz cambió y reflejó mucha alegría, ya que les mencioné a los alumnos que solo faltaba una semana para salir de vacaciones y que por eso debíamos echarle muchas ganas para poder ir a descansar a gusto y sin preocupaciones.

Posteriormente les compartí la imagen de mi emoji con carita feliz, les comenté que estaba muy contenta porque me gustaba iniciar la semana con toda la actitud, además les volví a mencionar que ya faltaba poco para las vacaciones y eso provocaba que me pusiera aún más feliz. Para continuar, les pedí a los alumnos que en su libreta de educación socioemocional dibujaran su emoji de cómo se sentían de iniciar esta semana.

Figura 1.

Collage de los emojis “Hoy me siento...”



Nota. El collage muestra algunas de las evidencias recibidas, las cuales todas reflejaban un emoji de felicidad, la emoción era la misma en todo el grupo, ya que la cercanía de las vacaciones provocaba eso.

Esta actividad fue muy significativa para mí, primero, porque fue un ejercicio que realicé en la Unidad Académica Necesidades Educativas Especiales y me pareció muy oportuno aplicarlo a mi grupo, ya que se nos mencionó que siempre era importante saber cuál es el estado emocional de nuestros alumnos, porque con esto los niños se sentirían más seguros y en un ambiente de confianza, y por ende tendrán un mejor rendimiento.

En segundo, porque en el Plan y Programa de estudios Aprendizajes Clave (2018) nos dice que: “los tiempos actuales demandan enfocar la educación desde una visión humanista, que se coloque en el centro del esfuerzo formativo, tanto a las personas como a las relaciones humanas y al medio en el que habitamos” (p. 315). En mi filosofía docente afirmé que soy una maestra humanista, la cual fui transformando con las vivencias y que es así como hoy he conformado mi personalidad, sin embargo, debo reconocer que en los análisis anteriores lo había dejado a un lado.

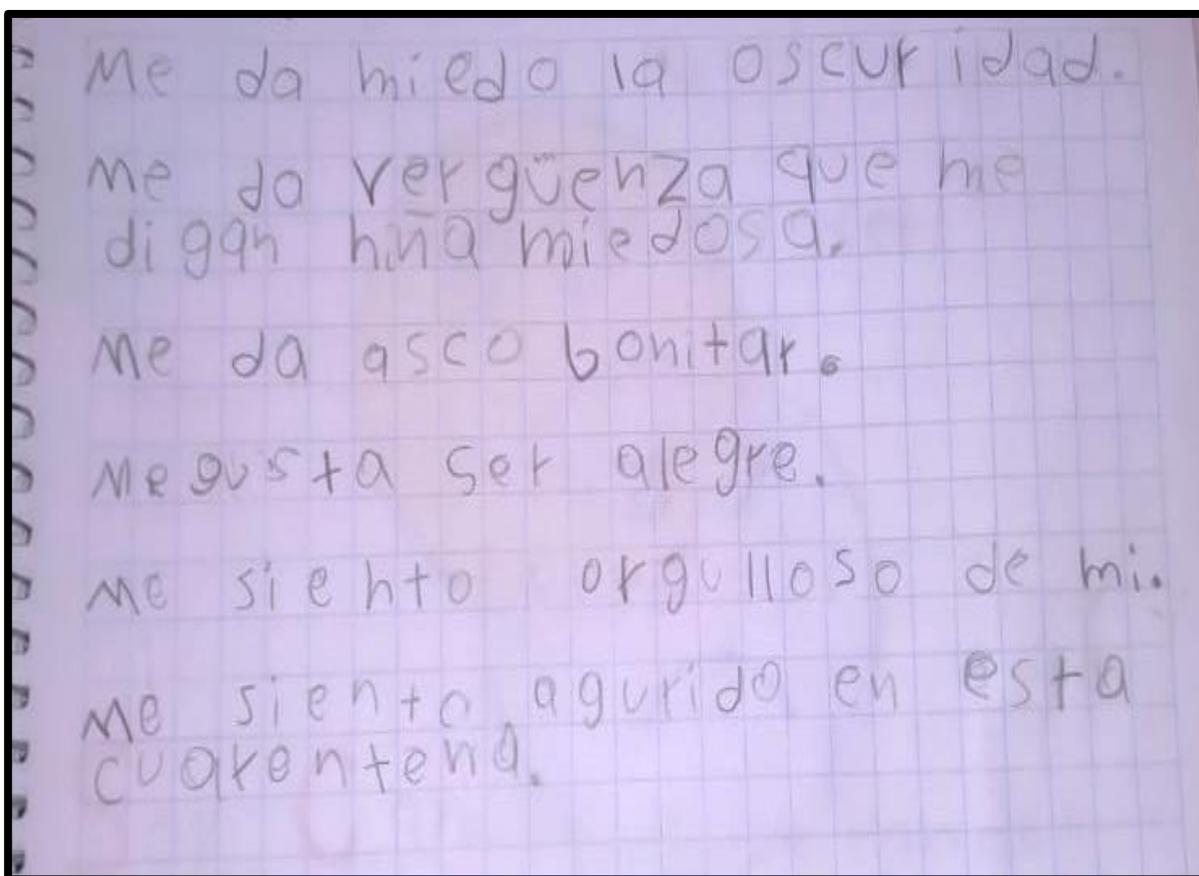
Es por ello que en esta intervención decidí unir ambas cosas: las emociones y los conocimientos, los cuales siempre deberían ir de la mano. De acuerdo con García (2012) contempla la necesidad de vincular factores emocionales de una persona en su proceso de aprendizaje. Este vínculo o formación de ambientes escolares se desarrolla a partir de la percepción, facilitación y comprensión emocional. Éstos permiten identificar las emociones en contextos determinados.

Para continuar, les pedí a los alumnos que sacaran su lotería de las emociones, el cual es un tablero que les había enviado desde el día viernes 19 de marzo del 2021, para que pudieran imprimirlo. Como parte de los ajustes razonables, estipulé desde el plan de trabajo, que en caso de que los alumnos no pudieran imprimir la actividad, ésta podía ser realizada por un adulto en una hoja de máquina. Posteriormente, les indiqué en el video que primero debían colorear los emojis del color que ellos quisieran y después buscar a que emoción se refería de acuerdo a la tabla que les publiqué como imagen en Facebook y WhatsApp, para que de esta manera al momento de jugar no existiera confusión.

La siguiente indicación que les mencioné en el video, fue que luego de haber finalizado la actividad del tablero de la lotería, debían observar que emociones les habían tocado y que a partir de ellas tenían que escribir una oración utilizando el nombre de las emociones. Para esto les recordé que tenían que iniciar con mayúscula y colocar punto final, en sus oraciones.

A continuación, seleccioné esta evidencia como mi primer artefacto porque vi un avance muy significativo, en el proceso de escritura de mi alumna Tania, la cual a

inicios del ciclo escolar 2020-2021 y hasta el mes de febrero del mismo año se encontraba en el nivel silábico- alfabético. De acuerdo con Ferreiro (2007) hace referencia al intento de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura y que por primera vez el niño trabaja con la hipótesis de que la lengua escrita representa partes sonoras del habla.



Artefacto 1. Oraciones de las emociones. Evidencia de Tania. 22 de marzo del 2021.

Cuando recibí la evidencia de Tania me dio mucha alegría ver que mi alumna después de seis meses de haber estado en el tercer nivel de escritura, logró brincar al siguiente nivel, en donde Ferreiro (2007) menciona que la escritura alfabética constituye el final de esta evolución.

Con el artefacto pude darme cuenta que Tania había comprendido que cada uno de los niveles de la escritura corresponde a valores sonoros menores que la sílaba, ya que ahora realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las

palabras que va escribir. Sin embargo, esto no hace referencia a que todas las dificultades hayan sido superadas, porque en las palabras: “bomitar” y “agurido”, se siguen presentando faltas de ortografía y comprensión de la misma, de las cuales debo seguir trabajando con apoyo de los dictados, porque en mi análisis anterior me di cuenta y afirmé que la ortografía de las palabras se ve beneficiado al realizar ese ejercicio.

Gracias a mi equipo de cotutoría, reflexioné fuera de la acción, como menciona Perrenoud (2004), con la intención de superar la relación lineal y mecánica que estaba llevando a cabo en la conclusión del párrafo anterior. Ahora sé que mi alumna escribió las palabras de esa forma porque la fonetización de la escritura comienza cuando los niños empiezan a buscar una relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla (Ferreiro, 2007). Es decir, Tania llevo a cabo la escritura de las palabras (bomitar y agurido) como ella las pronuncia, habla y escucha.

Flórez y Cuervo (2005), mencionan que uno de los mitos que se han generado alrededor de la escritura han sido transmitidos de generación en generación. Estos mitos de alguna manera han intervenido de forma negativa en los procesos de escritura, más aún en el inicio del proceso de la niñez. Algunos de ellos se manifiestan en frases como: “un niño escribe bien si tiene buena letra, no se sale del renglón, sabe ortografía, hace los márgenes derechos y disfruta de las planas”. Debo confesar que esas “frases” formaban parte de mi discurso en mis dos primeros análisis, sin embargo, a lo largo de esta investigación he descubierto diversos hallazgos, uno de ellos, fue el reconocer que todos mis alumnos tienen la capacidad de ser escritores, utilizando habitual y satisfactoriamente la escritura con una intención comunicativa.

Enfocándome en los aspectos figurativos de Ferreiro (2006), en el artefacto uno, observé que todas las oraciones se iniciaron con mayúscula, sin necesidad de remarcarlas con color rojo, eso me alegró bastante porque una vez más afirmo que mis alumnos ya saben identificar el uso correcto de las mayúsculas. También en todas las oraciones se colocó el punto final, signo de puntuación que lo he venido enseñando y señalando desde que me encontraba con mi grupo en primer grado.

Por otra parte, centrándome en los aspectos constructivos (Ferreiro 2006), al momento de leer las oraciones escritas en el artefacto, me surgió la siguiente interrogante: ¿en realidad mis alumnos tienen conciencia de que la escritura puede convertirse en un proceso de expresión de pensamientos y emociones?, me di cuenta que no es así, porque revisando nuevamente las oraciones enviadas, me percaté que la escritura antes de ser un medio de comunicación o una herramienta para expresarse, se ha convertido en un dolor de cabeza. Creo que mis alumnos se sienten frustrados cuando ven sus bajas calificaciones en los dictados, cuando no comprenden porque está mal escrito lo que escribieron o simplemente cuando olvidan como suena alguna combinación de una vocal con una consonante.

Considero que he generado eso, debido a la función que le he venido dando a la escritura desde que me encontraba con mi grupo en primer grado. Sé que mi investigación la estoy llevando a cabo para favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito, enfocándome en los signos de puntuación, ortografía, fonemas, entre otros, pero debo reconocer que he dejado a un lado la función comunicativa y la relación que se establece con el medio que rodea a cada uno de los agentes del proceso enseñanza- aprendizaje.

Por lo anterior, en esta cuarta intervención, traté de que mis alumnos fueran desarrollando fuertes creencias motivacionales sobre la importancia de la escritura, para que de esta manera supieran enfrentarse con las complejidades y frustraciones que la tarea en si conlleva, además de que deben aprender a ser persistentes y flexibles puesto que es una actividad que requiere un control constante del progreso hacia las metas.

Como última actividad que mencioné en el video, les indiqué a los alumnos que llevaríamos a cabo un Diario Emocional, el cual cada uno elaboraría, ya sea con hojas de máquina o en una libreta reciclable. Como parte de la innovación de la escritura creativa, les dije que cada uno le pondría el título que quisieran para su diario. En éste debían escribir las situaciones que les generara alguna emoción, también les indiqué que ellos podían escribir cuando lo deseen. La única consigna que les puse fue que,

al finalizar su escrito debían responder las siguientes preguntas en su mente: 1. ¿Entiendo lo que escribí? y 2. ¿Lo que escribí es lo que quiero comunicar? Con estas preguntas no solo pretendía favorecer la intención comunicativa del lenguaje escrito, sino que también los alumnos se percataran de las convencionalidades de sus textos.

Durante las sesiones sincrónicas, los alumnos compartirían algunos de sus relatos vividos durante el día que escribieron. Con esto también quería generar que al momento de escuchar a sus compañeros sintieran empatía hacia los sucesos que les ocurrieron y las emociones que sintieron.

Sesión dos. la lotería de las emociones y lo que escribí en mi diario.

La clase sincrónica la llevé a cabo el 24 de marzo del 2021, a través de Google Meet. Faltando algunos minutos para las once los estudiantes comenzaron a conectarse, y siendo las 11:05 en punto, comencé con el pase de lista, rito que no he podido dejar a un lado y menos en estos momentos, porque los alumnos en muchas ocasiones se conectan desde diferentes cuentas, esto genera que no los identifique rápidamente, además de que sus cámaras no siempre están encendidas, por ello la importancia para mí de tomar lista.

Después les pedí que sacaran su lotería de las emociones, y que con una servilleta hicieran bolitas de papel o si tenían frijoles fueran por ellos. En lo que los estudiantes iban por su material, les fui proyectando una presentación de Power Point, en la cual se encontraban las tarjetas de la lotería. Este programa ha sido de gran ayuda para llevar a cabo las clases en línea de manera más dinámica.

Una vez que los alumnos ya estuvieron listos, les mencioné que observaran bien la pantalla y que escucharan con atención, porque iba a comenzar a decir las tarjetas de la lotería. También hice hincapié que el niño ganador sería aquel que tuviera todo su tablero lleno, después abriría su micrófono para gritar ¡Lotería!

Al momento de estar llevando a cabo la actividad, observé a los alumnos muy atentos, concentrados y felices, además de que gracias a la herramienta de animación

que ofrece Power Point pude generar un efecto que hacía que las tarjetas se fueran moviendo por sí solas. Y de repente se escuchó:

- Alumna E: ¡Lotería!
- Maestra: excelente Estrella, déjame verificar que este correcto. Puedes por favor enfocar tu cámara a tu tablero.
- Alumna E: Sí maestra.
- Maestra: muy bien. Niños Estrella gano el primer juego de la lotería. ¡Vamos hacer uno más!, ¿dé acuerdo?
- Grupo: sí maestra.

Nuevamente comencé con el juego, y trascurridos algunos minutos se encendió un micrófono diciendo: ¡Lotería!, en esta ocasión fue el alumno Adán el que ganó, así que le pedí, enfocar la cámara a su tablero para verificar que realmente su lotería estaba llena, efectivamente fue así.

Enseguida le mencioné al grupo que ya no íbamos a continuar con el juego, que era momento de compartir las experiencias escritas en sus diarios. La mayoría de los alumnos encendieron su micrófono para decirme que querían jugar nuevamente, les tuve que decir que ya no era posible, y fue así como ocurrió mi incidente crítico.

Les comenté a los alumnos que ya no podíamos jugar porque las tarjetas solo las había barajado dos veces en el programa de Power Point, y si volvíamos a jugar, nuevamente iban a ganar las mismas personas. En ese momento me sentí presionada y angustiada de no poder resolver rápidamente el problema, ya que si barajaba las tarjetas me iba a demorar muchos minutos. Así que les mencioné a los alumnos que volveríamos a jugar el viernes y más veces, el grupo se quedó más tranquilo. Con esto aprendí que debo reconocer que la metodología del juego, es algo que llama mucho la atención de los estudiantes y más en las clases en línea, para la próxima asignaré más tiempo desde mi plan de trabajo.

Para continuar, pregunté a los alumnos - ¿Quién quiere compartirnos lo que escribió en su diario de las emociones? -. Mi alumno Oziel levantó su mano para

indicarme que él quería participar. A continuación, presento mi segundo artefacto, que es el escrito que mi alumno compartió en la sesión sincrónica, lo seleccioné, porque se ve reflejada la escritura creativa que desarrolló al momento de plasmar lo que le sucedió.

23 de marzo del 2021.

Fui al parque con papá.

Es taba en el porque con mi papá y mi hermano **T**oni se burmio. **E**ntonces mi papá y yo jugamos basketbol y luego **T**oni se despertó y quería jugar, nos fuimos. **T**oni lloro entonces mi papa lo tajo a la casa y mi mamá nos dio cereal. **F**ue un dia muy felis para mi.

Artefacto 2. Transcripción del texto presentado por Oziel a través de la pantalla.

Escrito en su diario emocional. 24 de marzo del 2021.

Con el artefacto observé que se llevó a cabo la innovación de la escritura creativa, porque mi alumno escribió algo que lo motivó y que fue de su interés comunicarlo. También me percaté que la forma que utilizó para organizar su lenguaje escrito se derivó de pequeñas oraciones. Cuando Oziel terminó de leernos su escrito me di cuenta que los alumnos le empiezan a dar sentido a la escritura cuando ésta llega a ser significativa, representa ideas, pensamientos y emociones (Ferreiro, 1979).

Centrándome en los tres principios fundamentales de la escritura que propone Ferreiro (1979), el escrito de mi alumno cumple con las características para ubicarse en los principios de: funcionalidad y lingüísticos. El primero porque Oziel refleja el significado que le da la escritura, ya que escribió un suceso de su vida diaria, y en el segundo porque se desarrolla en medida de que el niño resuelve el problema de la forma como el lenguaje escrito se organiza. Es decir, Oziel hizo referencia a las reglas ortográficas, sintácticas, semánticas y pragmáticas que él conocía.

Ahora, centrándome en aspectos más figurativos, con el artefacto pude observar que las palabras y conectores que utiliza Oziel deja ver un texto parcialmente

coherente, además me di cuenta que no revisó su escrito luego de terminarlo, ya que presenta errores gramaticales.

Como lo mencionan Flórez y Cuervo (2005), “si bien escribir más que un don, es una habilidad aprendida que se adquiere a través de estrategias que permiten afrontar las dificultades a la hora de escribir” (p. 23). Puedo afirmar que las estrategias empleadas en las diferentes intervenciones han permitido que Oziel utilizara más recursos para desarrollar su escrito (escribir acerca de lo que vivió durante un día y comunicar sus emociones que se derivaron de esa situación) encontrando de esta manera una función comunicativa en la escritura dentro de su grupo.

En cuanto a la expresión emocional, Oziel a inicios del ciclo escolar 2020-2021, se mostraba como un niño tímido y poco participativo. Actualmente se continúan evidenciando rasgos de timidez en sus comportamientos, sin embargo, me alegró bastante cuando fue el primero en levantar su mano para participar. Con esto puedo afirmar que escribir para Oziel ha tomado sentido ya que puede crear historias que surgen de situaciones reales y vividas por él, aún más cuando ve que su escritura tiene la propiedad de contar a otros sus ideas, pensamientos y emociones, esta última toma mayor fuerza y funcionalidad por su comportamiento tímido como inhibidor de su expresión verbal.

Por otra parte, después de haber escuchado varias participaciones, finalicé la clase comentándoles a los alumnos que siguieran escribiendo en su diario, acerca de lo que ellos quisieran contar, y aunque se acercaran las vacaciones no lo dejaron de hacer, porque es ahí cuando habría más cosas que escribir.

Sesión tres. así me siento ante la pandemia por COVID-19

La tercera sesión, se llevó a cabo el 26 de marzo del 2021, de manera sincrónica a través de Google Meet, a las 11:04 de la mañana, comencé con el pase de lista, el total de alumnos conectados fueron veintiséis.

- Maestra: Buenos días niños, ¿cómo están?
- Grupo: Bien, maestra

La siguiente actividad consistió en que, por medio del chat les envié un link, les pedí que le dieran clic, y los llevó a una nueva ventana, era un formulario de Google, el cual contenía las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo te sientes porque ya van muchos meses que no asistes a la escuela?
2. ¿Te gustaría regresar a clases presenciales? ¿por qué?
3. ¿Te gusta tener clases en línea por Google Meet? ¿por qué?
4. Escribe alguna recomendación, felicitación o queja que quieras decirme para mejorar como maestra en las clases en línea.

Decidí llevar a cabo este cuestionario, uno, porque estaba en una semana donde abordé un contenido de educación socioemocional y para mí era importante saber cómo se sentían mis alumnos ante la situación que estamos viviendo, y dos, porque desde mi segundo análisis llevé a cabo la innovación de escribir a través de un medio digital, y gracias a que he estado trabajando con apoyo de las herramientas de la WEB 2.0 me fue posible que los alumnos escribieran por medio de un aparato electrónico.

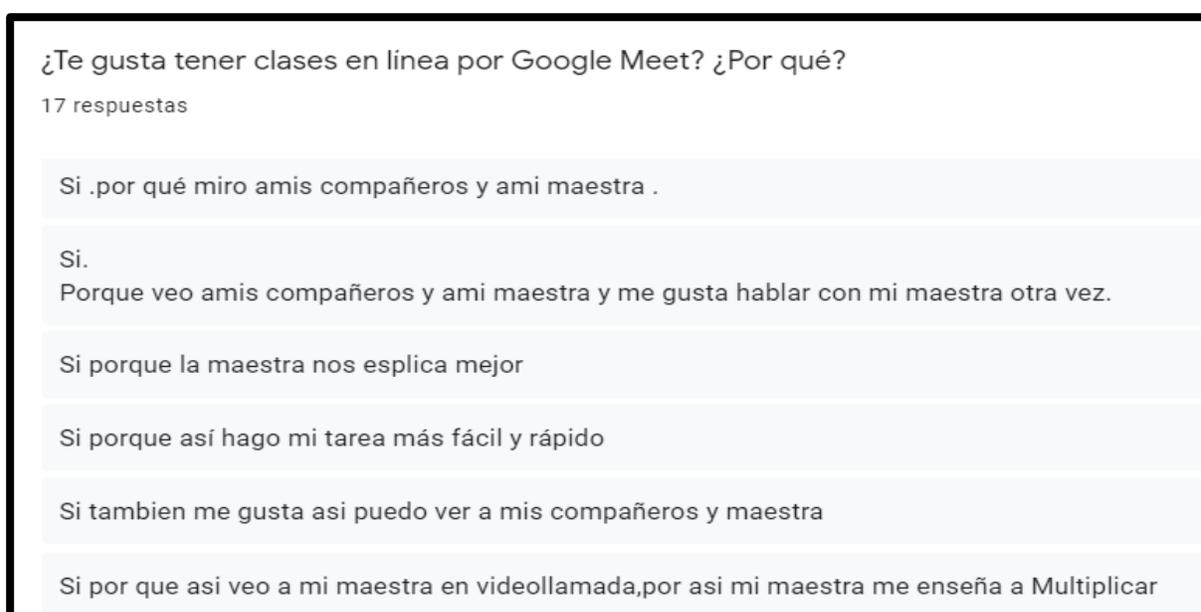
Una vez que los alumnos abrieron el link, se les indicó que les daría 10 minutos para que contestaran las preguntas. Sin embargo, ocurrió mi segundo incidente crítico. Tuve nueve alumnos que no pudieron abrir el enlace, porque la cuenta con la que estaban conectados no pertenecía a Google y esto impedía el acceso. En ese momento me sentí incómoda, de no saber explicarles con claridad a mis alumnos por qué no podían ingresar al link.

Entonces les mencioné que no se preocuparan, que yo les iba anotar las preguntas en el chat y que escribirían las respuestas en su libreta de educación socioemocional. De esa forma logré que todos los alumnos siguieran trabajando. Considero que fue la mejor manera de resolver el incidente crítico, porque si hubiera propuesto que lo hicieran por la tarde probablemente tendrían dificultades u olvidarían hacerlo.

En la figura dos, muestro una captura de pantalla de algunas respuestas que los estudiantes dieron a la pregunta tres. Con esto demuestro una vez más como la escritura de los alumnos al momento de llevarla a cabo por medio de un aparato electrónico, hace que su convencionalidad se favorezca. Observé que los niños hacen uso de letras mayúsculas, signos de puntuación e incluso acentuación de palabras. Aunque se siguieron presentando algunos errores ortográficos, estos fueron mínimos.

Figura 2.

Captura de pantalla del cuestionario de Google.



Nota. En la captura se pueden observar nueve respuestas de diecisiete alumnos que respondieron el cuestionario.

Cuando los alumnos terminaron de responder las cuatro preguntas. Les pedí que sacaran su libreta de educación socioemocional, les mencioné que en ella iban a empezar a escribir cómo se han sentido ante la pandemia que estamos viviendo a nivel mundial. Les señalé que era importante que su letra fuera entendible y que cuidaran mucho la ortografía en las palabras, los signos de puntuación y el uso de mayúsculas.

También les dije que si tenían dudas de cómo se escribía cierta palabra me preguntaran, es decir este primer escrito fue un borrador, y yo los estuve apoyando en

la convencionalidad del texto. Las herramientas de la WEB 2.0, específicamente Google Meet, han sido de gran apoyo en esta investigación, ya que el poder conectarme con mis alumnos, me ha permitido poder apoyarlos más en el favorecimiento de su lenguaje escrito.

Después de que los estudiantes terminaron de realizar su borrador, ahora sí les indiqué que ese texto lo pasarían a una hoja de máquina o iris, en ella dibujarían en la parte superior un emoji que representara lo que escribieron y posteriormente colocarían el texto ya corregido de acuerdo a lo que se les indicó en su borrador. Éste sería enviado como evidencia y recopilado para formar un solo documento y compartirlo en Facebook. De esta manera los alumnos conocerían como se sienten el resto de sus compañeros ante la pandemia por COVID-19.

El recopilar los trabajos y compartirlos en una plataforma, favoreció el enfoque didáctico de la asignatura de español a través de las Prácticas Sociales del Lenguaje. Es decir, los escritos permitieron ampliar la acción comunicativa y social de los estudiantes, enriqueciendo las distintas maneras de aprender de las emociones de los demás a partir de los textos.

Cuando los alumnos fueron finalizando su escrito, me lo mostraban por la pantalla, después les mencioné que pidieran apoyo a su mamá o papá para tomarle una fotografía y enviármelo como evidencia a mi WhatsApp. Finalmente, los alumnos pudieron desconectarse y disfrutar de sus vacaciones.

Resultados de la intervención.

Una vez concluida la intervención, revisé el último escrito de los alumnos para poder llevar a cabo una evaluación criterial, apegada a los tres principios fundamentales de la escritura que propone Ferreiro (1979).

A continuación, seleccioné como mi tercer artefacto los resultados arrojados de la escala estimativa que utilicé para la revisión del texto narrativo (Anexo 1). Este artefacto lo considero valioso ya que pone de manifiesto el nivel de logro obtenido por los alumnos.

Niveles	Factores	Puntaje obtenido		N° estudiantes
Principios Funciones	A	Puntaje máximo	2	22
		Puntaje mínimo	1	4
		Moda	2	22
	B	Puntaje máximo	—	—
		Puntaje mínimo	1	26
		Moda	1	26
Principios lingüísticos	C	Puntaje máximo	3	4
		Puntaje mínimo	1	6
		Moda	2	16
	D	Puntaje máximo	2	11
		Puntaje mínimo	1	15
		Moda	1	15
Principios relacionados.	E	Puntaje máximo	3	8
		Puntaje mínimo	1	18
		Moda	1	18
	F	Puntaje máximo	2	8
		Puntaje mínimo	1	18
		Moda	1	18

Artefacto 3. Resultados de la rúbrica para evaluar textos narrativos. 26 de marzo del 2021.

De acuerdo a los resultados obtenidos del factor A, me fue visible observar que la mayoría de los estudiantes (22 de 26) obtuvieron un puntaje de 2, el cual hace referencia a que, en la elaboración de textos narrativos sobre las emociones ante la pandemia por COVID-19, la mayoría de los estudiantes tienen en cuenta su experiencia, la de sus compañeros o algún familiar para realizar su escrito. Considero que esto también se vio favorecido, al momento en que los alumnos compartían sus escritos de su diario emocional, con ello pudieron percatarse de las diferentes emociones que tienen el resto de sus compañeros.

En cuanto al factor B, los alumnos en su totalidad obtuvieron un puntaje de 1, lo cual hace referencia a que sus escritos se desarrollan a partir de instrucciones del docente, quien solicita a los estudiantes escriban sobre un tema determinado. Es decir, los alumnos no se plantearon preguntas acerca de las razones, ideas o tema frente al que pretende escribir, simplemente siguieron la indicación que se les dio.

Por otra parte, con respecto al factor C, los resultados del puntaje máximo de tres fue obtenido por 4 estudiantes, quienes evidencian una habilidad para escribir con coherencia en sus escritos, estableciendo adecuadas conexiones entre las palabras y teniendo un orden en sus ideas. Así mismo 6 de los alumnos, presentan una notable dificultad en elaborar sus escritos con coherencia, utilizando de forma inadecuada el vocabulario, los conectores y el orden de sus ideas. Para finalizar, la mayoría del grupo, es decir 16 niños identifican y realizan conexiones adecuadas frente a las ideas que plasman en sus escritos, sin embargo, no se evidencia una continuidad y orden.

En el factor D, el puntaje con mayor frecuencia en los estudiantes fue el mínimo de 1. De esta manera observé una dificultad marcada en la habilidad para elaborar los textos con fluidez, aunque sus ideas fueron ordenadas, el vocabulario fue escaso, dejando ver una o máximo dos ideas que no tienen una continuidad de acuerdo a las experiencias que pretendieron narrar en sus escritos. Por otra parte, dos de los alumnos, sí evidenciaron mayor habilidad en la elaboración de los escritos con fluidez. Sin embargo, ninguno de los alumnos obtuvo el puntaje máximo de 3.

En lo que respecta al factor E, el 70% del grupo, obtuvo el puntaje mínimo de 1. Esto me permitió saber que los alumnos no llevan a cabo una revisión de sus escritos durante la elaboración y al finalizarlos. Aunque durante el borrador les estuve señalando algunos errores o les decía como se escribían ciertas palabras, en la versión final del texto siguieron presentando áreas de oportunidad en su escritura. Por último, en el factor F, 18 de 26 estudiantes obtuvieron el mínimo esperado (1), este resultado me permitió confirmar que los niños no realizan ajustes o cambios en sus textos.

A partir de los principios obtenidos de la escritura construidos por Emilia Ferreiro (1979) y los resultados obtenidos en el artefacto tres, sé que mi grupo se encuentra en un proceso de escritura alfabético, comprenden y analizan sistemáticamente los sonidos de los fonemas de las palabras que van a escribir, realizan pequeños escritos utilizando conectores entre las ideas que plantean, sin embargo, estos conectores se repiten constantemente, evidenciándose así un vocabulario escaso.

También pude observar dificultad en la fluidez de sus escritos, se manifiesta en la escritura cerrada y presentación de una o máximo dos ideas frente a una situación o pregunta. Por otra parte, logré observar áreas de oportunidad en el orden ortográfico de la elaboración de los textos. Así mismo en ocasiones no se evidenció continuidad en el orden de las ideas que presentan.

De esta manera puedo concluir que los alumnos requieren de un fortalecimiento en su proceso de escritura de acuerdo con los principios lingüísticos, los cuales hacen referencia a: la organización para compartir significados con la cultura a la que se pertenece. Esta organización hace referencia a las reglas ortográficas, sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje escrito.

Por otra parte, a partir de los resultados obtenidos, me es importante hacer mención que los estudiantes presentan poca relevancia a la forma como escriben y lo que escriben, teniendo en cuenta que al desarrollar sus textos no revisan lo que han escrito, con el fin de verificar si las palabras están escritas de forma adecuada. Éstos últimos factores hacen referencia a los principios de relación.

Balance final de la intervención.

Las presentes conclusiones se realizan en dos grandes grupos: en primer lugar, frente a la relación que se establece a partir de los aciertos y avances del favorecimiento de la convencionalidad del lenguaje escrito; en segundo lugar, los retos para la próxima intervención como parte de la reflexión que hice como docente.

Aciertos y avances.

Observé mejora en cada uno de los estudiantes en cuanto a su habilidad para expresar sus emociones a través de la escritura, cabe aclarar que los avances se presentan de acuerdo con el nivel en el que se encontraba cada alumno al iniciar el ciclo escolar 2020-2021. De esta manera comprobé que la articulación entre ambas categorías favorece a cada uno.

La innovación de la escritura creativa se vio beneficiada, respecto a que los estudiantes aprendieron a ver el proceso escritor como una forma de comunicar pensamientos y emociones (principio de funcionalidad), a partir de la creación y posterior puesta en común de sus escritos de forma coherente y con cohesión aun cuando su ortografía sigue presentando errores (principios lingüísticos).

Un hallazgo muy significativo para mí, fue la articulación entre la expresión emocional y la escritura creativa, ya que esto permitió que los estudiantes fortalecieran la habilidad para percibir y reconocer en sí mismo y en sus compañeros las emociones básicas, despertando en ellos la capacidad para generar empatía.

También logré iniciar un reconocimiento y comprensión del proceso escritural como la forma de comunicar a otros lo que se piensa y se siente en un determinado momento. Así mismo el reconocimiento de las emociones como parte también del aprendizaje.

Dando respuesta a mi pregunta de investigación, con este análisis confirmé que una buena estrategia para facilitar la elaboración del texto escrito es acostumbrar a los estudiantes al trabajo con borradores, lo cual les permitirá comprender la escritura

como un proceso flexible de continuo trabajo, que pueden ser mejorados y complejizados.

Además, me di cuenta que es fundamental aplicar instrumentos cualitativos como la rúbrica, porque éstos brindan mayor información que puede utilizarse activamente para apoyar a los alumnos a favorecer su lenguaje escrito de acuerdo a los resultados que se obtienen.

Otro hallazgo, fue poder confirmar que las situaciones diarias pueden ser utilizadas como estrategias pedagógicas, para desarrollar mayor interés, atención y apropiación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Es decir, mis alumnos sintieron mayor seguridad al escribir de un tema de su contexto actual, en este caso la pandemia por COVID-19.

Esta investigación ha permitido que mis estudiantes tengan un espacio para la construcción escrita de las experiencias vividas durante cada día, y a la vez un lugar para comunicar a otros compañeros sus ideas, pensamientos y emociones.

Mis retos para mi próxima intervención.

De acuerdo con los resultados obtenidos con la rúbrica, pretendo fortalecer las habilidades para escribir con fluidez, teniendo en cuenta aspectos como coherencia, continuidad y relación entre las ideas que se plantean en la construcción de los escritos elaborados por los niños. También seguiré trabajando con la metodología lúdica ya que he observado que es un entretenimiento que propicia conocimiento, a la par que produce satisfacción.

Por último, no menos importante, se establecerá como rutina en la elaboración de los escritos, observar, releer e identificar posibles áreas de oportunidad presentes; así como confirmar si lo que se escribió es lo que se pretende comunicar.

6.5 Recetas de cocina para sazonar la escritura.

Escribir no se trata solamente de codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Es un proceso social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que establece el acto de escribir (Cassany, 2003).

A pesar de lo antes mencionado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha señalado que una de las dificultades más grandes en relación con la escritura, es el dominio discursivo, es decir el vínculo entre el texto, intención y propósito. Por ello me fue importante enfrentar el desafío de esta investigación, debido a la transversalidad y relevancia de estas habilidades para el desarrollo integral de las personas a lo largo de la vida.

Debo confesar que, en mis dos primeras intervenciones, me centré en los aspectos figurativos del convencionalismo de la escritura, (buena caligrafía, sintaxis y ortografía). De acuerdo con Ferreiro (2007): “Ser buen escritor exige producir textos correctos no solo desde el punto de vista formal, sino desde el punto de vista de su contenido, de su forma y de su adecuación a la situación comunicativa” (p.43).

Con la anterior cita, quiero afirmar que ahora sé que los aspectos formales como los ortográficos, sintácticos y morfosintácticos ayudan a que el texto se construya de forma adecuada y clara para el lector, pero aprendí que no debo dejar a un lado el carácter comunicativo de la escritura. Por ello en esta intervención trabajé a partir de los siguientes contenidos curriculares que guiaron mi trabajo.

La secuencia didáctica estuvo focalizada en la asignatura de Lengua Materna. Español, con el campo formativo: lenguaje y comunicación. El tema que desarrollé fue: recetas de cocina, desde el ámbito de estudio, a partir de textos instructivos. Favorecí la Práctica Social del Lenguaje: elaboración de un recetario para compartir con los demás. La distribución de sesiones las llevé a cabo del 19 al 23 de abril del 2021, logrando los siguientes aprendizajes esperados:

- Revisar en colaborativo los textos para el favorecimiento de la convencionalidad de la escritura.
- Cualificar los procesos de escritura de textos instruccionales a través de la receta de cocina.
- Elaborar una receta de algún platillo para compartir con sus compañeros.

He de mencionar que la innovación de esta intervención, la centré en la incorporación de los padres de familia para elaborar recetas de cocina, misma que va acorde con mi filosofía docente, en donde afirmé que involucrar a las mamás y papás en las actividades de sus hijos, beneficia significativamente en el aprendizaje. Además, generó aportaciones importantes a mi pregunta de investigación: ¿Cómo favorecer la convencionalidad del lenguaje a través de las herramientas de la WEB 2.0 para mejorar los niveles de escritura en alumnos de segundo grado de educación primaria?

Por otra parte, los artefactos que seleccioné en esta quinta intervención fueron cuatro. Se visualizan de manera general en la Tabla 1. Éstos me permitieron conocer los avances y retos de mis alumnos como los propios.

Tabla 1.

Artefactos seleccionados.

N°	Título	Intención
1	Escritura de una receta de cocina.	Observar cómo los alumnos llevan a cabo la escritura de una receta.
2	Oraciones desordenadas.	Valorar una estrategia didáctica para identificar si ésta ha sido funcional.
3	Diálogo de un audio. Corrigiendo una receta de cocina	Conocer las técnicas que llevan a cabo los alumnos para la corrección de un texto.
4	Indicadores del desempeño obtenido.	Comparar el producto final de la primera y quinta intervención.

Sesión uno. ¿Qué receta puedo hacer?

Las primeras actividades las llevé a cabo el 19 de abril del 2021 de manera asincrónica a través de un video que les publiqué a los alumnos en Facebook. Comencé saludándolos y esperando se encontrarán bien, después de disfrutar de un agradable fin de semana. Posteriormente les comenté que muy pronto nos volveríamos unos grandes chefs, pero para lograrlo teníamos que hacer una serie de actividades.

La indicación uno, consistió en que los alumnos debieron observar en su alacena y refrigerador, todos los productos que tenían, después escribieron una lista de éstos. Luego con apoyo de su mamá, papá o algún adulto, elaboraron una receta de cocina ocupando algunos alimentos que colocaron en su inventario.

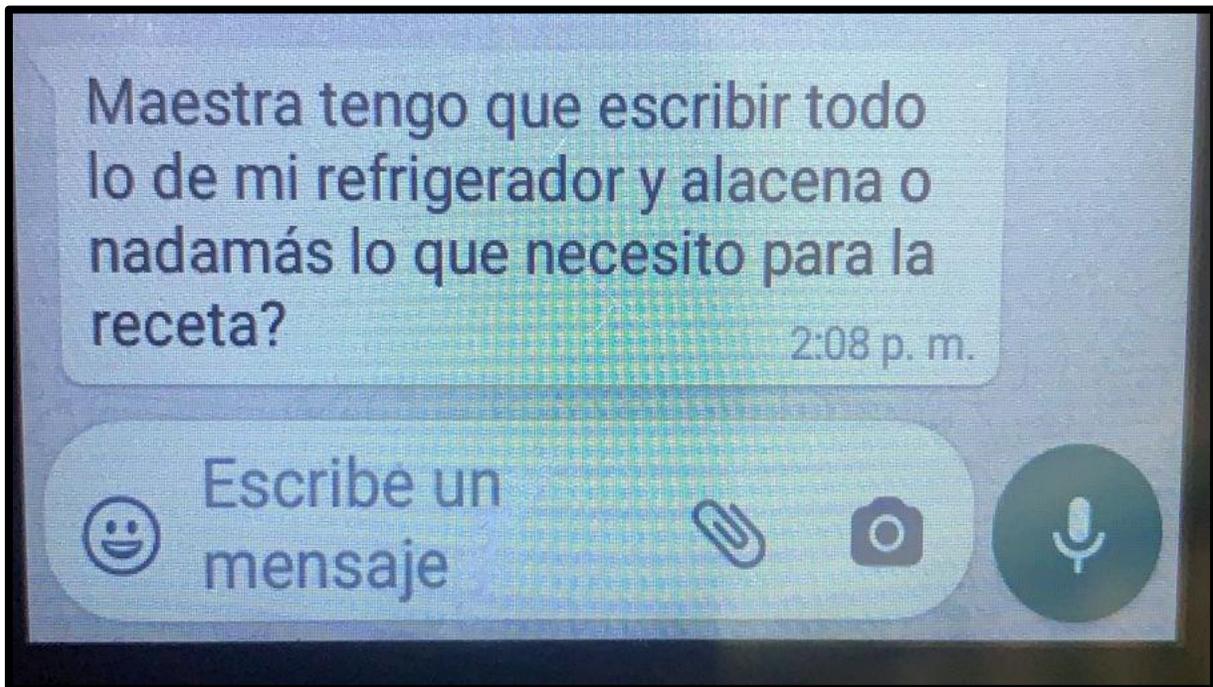
Gracias a mi equipo de cotutoría, me di cuenta que esta estrategia favoreció el enfoque del español, el cual es Comunicativo y Funcional a través de las Practicas Sociales del Lenguaje, ya que permití que el alumno tuviera cercanía con palabras de su contexto inmediato, en este caso los alimentos de su casa, por lo cual esta escritura fue significativa para él.

Asimismo, les indiqué que la receta se escribiría en la libreta de español y después debían enviármela a mi WhatsApp personal, para revisarla. Finalicé el video comentándoles que, si existían dudas, podían preguntarme por medio de un mensaje o audio.

Debo aclarar que no les di ninguna otra consigna a los alumnos, es decir no les mencioné los elementos de una receta, cómo debe ser acomodada, si lleva alguna imagen, entre otras características de este tipo de texto. Durante el trascurso de la tarde de ese lunes recibí un mensaje de WhatsApp de mi alumna Estrella. Éste se puede visualizar en la figura 1.

Figura 1.

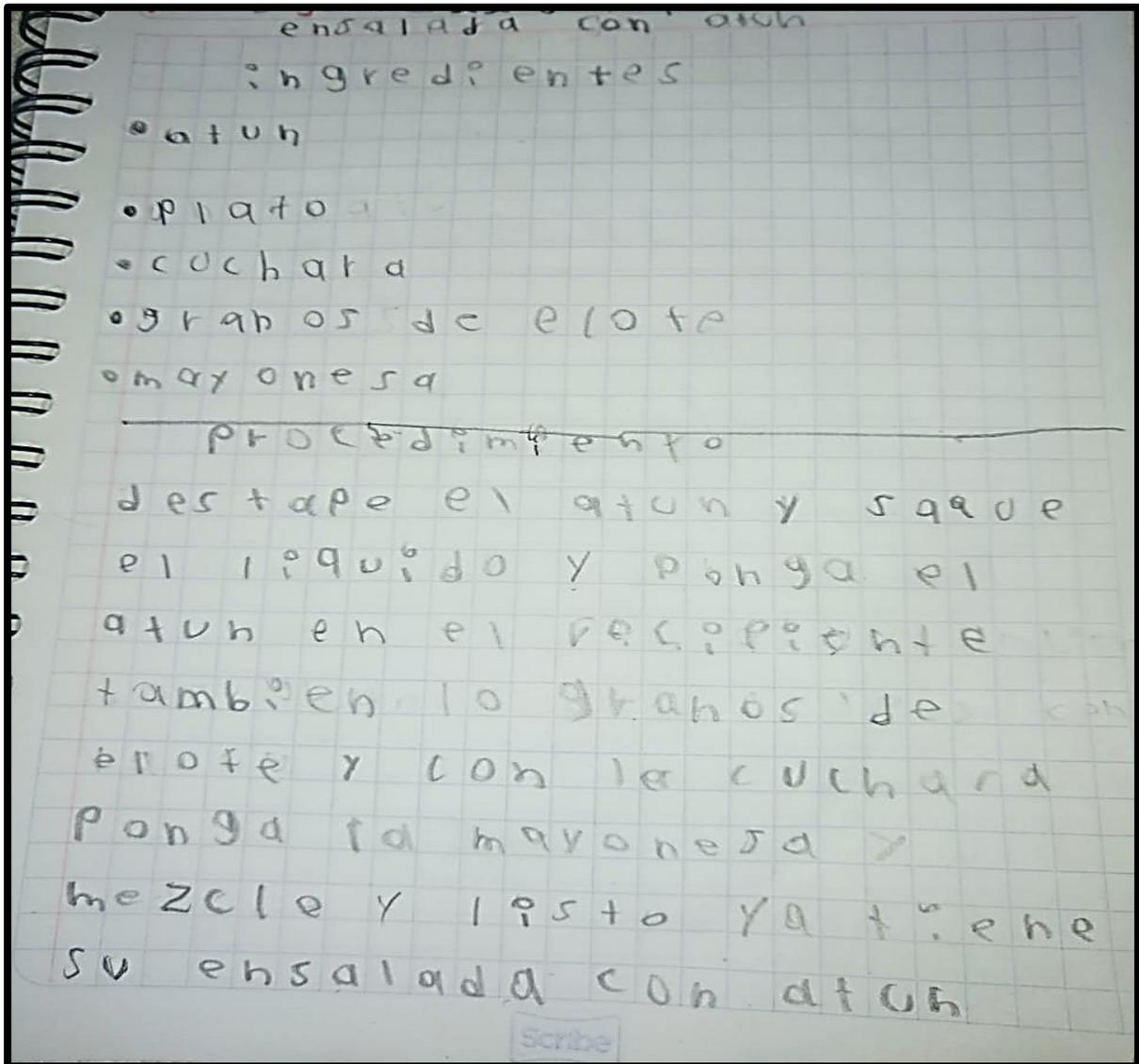
Mensaje de WhatsApp de una alumna.



Nota. Captura de pantalla del mensaje emitido por Estrella.

Me fue significativo exponer la figura anterior porque con ésta puedo demostrar una vez más cómo el escribir a través de un aparato electrónico, favorece la convencionalidad del lenguaje escrito. Observé que todas las palabras emitidas en el mensaje están escritas correctamente, además finalizó con un signo de interrogación, señalando que se estaba haciendo una pregunta. También fue gratificante recibir el WhatsApp, porque con esto afirmé que gracias a las herramientas de la WEB 2.0 he podido desarrollar una comunicación sincrónica con mis alumnos.

Por otra parte, cuando comencé a recibir las evidencias de mis estudiantes, seleccioné una de ellas como mi artefacto uno, porque en este trabajo pude observar aspectos figurativos y constructivos de la escritura que plantea Ferreiro (2006).



Artefacto 1. Escritura de una receta de cocina. Fotografía de la evidencia de Minerva.

19 de abril del 2021.

Minerva es una alumna que logró el nivel alfabético en el mes de marzo del 2021, observé este avance en la evaluación del segundo trimestre. Ella se caracterizaba por ser una alumna seria, pero al mismo tiempo muy servicial, siempre brindaba apoyo a sus compañeros y maestra para realizar actividades adicionales en el salón (recoger la basura, ir por el proyector, acomodar los libros, entregar las hojas de trabajo, entre otros). Ahora en las clases en línea, es más extrovertida y participativa.

Centrándome en el artefacto, analicé primero los aspectos figurativos, los cuales evidenciaban dificultades en la ortografía y puntuación. Además, logré observar carencia en los conectores, haciendo uso excesivo de la “Y”. Lo cual considero “normal” en este proceso de escritura, y sé que se irá erradicando al momento en que los alumnos comiencen a leer más, porque esto incrementará su vocabulario.

Por otra parte, me alegró bastante ver que mis alumnos han ido mejorando en la ortografía. Con el artefacto me percaté que solo las palabras “atun” y “tambien” les faltó colocarles el acento; y como mencioné en mi intervención tres, esto lo puedo ir corrigiendo haciendo uso de la pronunciación de las palabras en voz alta, para que los alumnos vayan identificando el fonema correcto. Esta estrategia la realicé continuamente en las clases en línea y me di cuenta que realmente fue favorable.

En análisis pasados había señalado que mis alumnos ya no escribían las mayúsculas con color rojo porque comprendieron su uso, sin embargo, con el artefacto me percaté que no es así. Mi alumna Minerva en su escrito no hizo uso de ninguna mayúscula, siendo estas necesarias en el título, subtítulo e inicio del párrafo.

Debo aclarar que, durante el video, no les recordé que no olvidarán remarcar las letras mayúsculas con rojo, rito que realizo cuando los estudiantes escribirán algún texto, pero en esta ocasión decidí no hacerlo por la afirmación anterior. Me pregunto: ¿será que siempre debo recordarles a los alumnos los aspectos formales de la escritura? Yo sé que no, pero no debo olvidar que mi grupo se encuentra en el proceso del favorecimiento de la lengua escrita, y aunque ya la mayoría lograron el nivel alfabético, Ferreiro (2006) menciona que este es si bien un logro muy importante, pero marca el inicio de nuevas reflexiones respecto a las convenciones de la escritura.

Ante esta situación, recordé a Huguet (2009), que menciona que: “atender a la diversidad en el aula no es una labor fácil, pero sólo se puede aprender haciéndolo” (p. 89). Anteriormente tenía la idea errónea de que todos los alumnos debían aprender a leer y escribir al mismo tiempo, “pues les estaba enseñando igual”, sin embargo, me di cuenta de la gran diversidad de mi grupo, y como todo proceso de cambio, tenía al principio temor e inseguridad de cuestionar mi propia práctica.

Ahora sé que cada alumno es único y diferente, por ello su proceso del favorecimiento de la escritura será distinto. De modo que, debo siempre asegurar variedad de estrategias, que ofrezcan experiencias y actividades que permitan trabajar con diferentes grados de complejidad asegurando siempre la igualdad de oportunidades.

En cuanto a los aspectos constructivos, con el artefacto me percaté que la receta de cocina que escribió Minerva, la realizó a partir de una comida que normalmente cocina su mamá (constaté esto en la sesión sincrónica). Asimismo, me di cuenta que una de las mayores dificultades que existen para poder comprender un texto funcional de tipo instructivo es el vocabulario, dado que las instrucciones que entregan son referentes a la ejecución de una tarea específica o determinada en un área.

Respecto a la interpretación de la receta, observé que mi alumna respetó la estructura de ésta, incluyendo el título, los ingredientes y la preparación, aunado que no lo había mencionado en el video. Reconozco que el título que establece corresponde a la preparación de la comida, los pasos están ordenados secuencialmente, pero no se mencionan las cantidades de cada ingrediente o procedimientos como lavar la verdura antes de picarla.

Con el artefacto, también reconocí que se vio favorecido el enfoque del español, el cual es comunicativo y funcional a través de las prácticas sociales del lenguaje. De acuerdo con el libro del maestro, 2º, Aprendizajes Clave (2018): una de las reflexiones sobre la lengua en el entorno hace referencia a que se entretujan en los procesos de escritura o interpretación de textos. Los alumnos realizaron una primera receta, con la cual más adelante se dieron cuenta que no era muy entendible lo que querían comunicar, logrando así reflexionar a partir de su propio escrito.

Sesión dos. oraciones desordenadas y memorama.

La segunda clase se llevó a cabo el 20 de abril del 2021, de manera sincrónica a través de Google Meet, herramienta de la WEB 2.0 que utilicé desde mi segunda intervención y que sin duda enriqueció mi investigación.

La clase comenzó a las 11:05 de la mañana, con el pase de lista, este rito no lo pude quitar de las clases en línea, porque era importante para mí saber qué alumnos estaban conectados, ya que era complicado identificarlos a través de las cámaras y usuarios debido a fallas técnicas.

Lo que hice en esta intervención fue reconstruir este rito, es decir los alumnos no encendieron su micrófono para decir “presente”, sino que cuando escucharon su nombre me mencionaron su comida favorita. Decidí utilizar esta variante para romper con prácticas tradicionalistas, además observé a los alumnos atentos e incluso logré una vinculación con el tema que estábamos abordando.

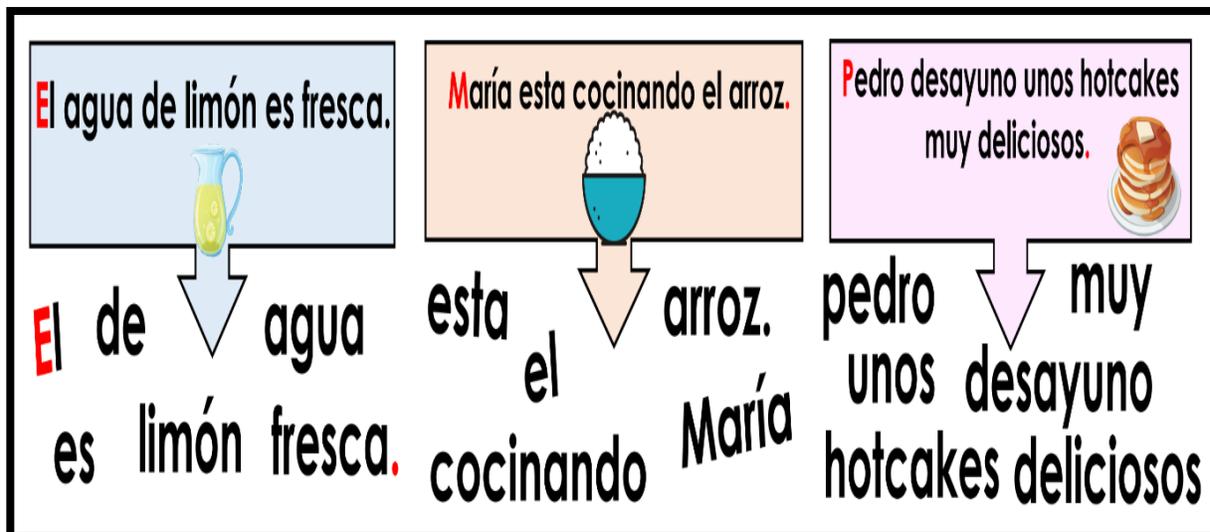
Para continuar, les pedí a los alumnos que sacaran su libreta de español y colocaran la fecha. Debo reconocer que ésta siempre se las escribía en el pizarrón o en la pantalla de la computadora, pero poco a poco fui dejando que ellos mismos comenzaran a escribirla por sí solos. Esta pequeña acción volvió a mis alumnos más autónomos, en las videollamadas me percataba que los niños ya venían adelantados con la fecha escrita.

Luego de haber escrito la fecha, les pregunté a los alumnos -Niños ¿pueden ver bien la presentación?, en seguida se encendieron algunos micrófonos para decirme: - sí, maestra. Tuve que percatarme de esto porque para la siguiente actividad debían estar atentos a la pantalla. Les expliqué en que consistió el ejercicio:

- Maestra: En la presentación van aparecer palabras desordenadas, ustedes tendrán que ordenarlas para descifrar el mensaje. ¿quedo claro?
- Grupo: Sí maestra.
- Maestra: Perfecto, vamos a comenzar, en la primera les voy ayudar, pero después ustedes lo harán solos, ¿de acuerdo?
- Grupo: Sí

A continuación, muestro mi segundo artefacto, fue la actividad de ordenar palabras para descifrar el mensaje, lo seleccioné porque me pareció importante reflexionar si las actividades que estoy implementando con los alumnos, realmente han

sido significativas y eficaces para dar respuesta a mi pregunta de investigación y propósitos.



Artefacto 2. Oraciones desordenadas. Actividad implementada en mi segunda sesión de manera sincrónica. 20 de abril del 2021.

En el artefacto dos, muestro los ejercicios que realizaron los alumnos, cabe mencionar que lo que se encuentra en los recuadros de colores estaba oculto durante la presentación, pero una vez que los estudiantes descifraban el mensaje, aparecía la oración. La actividad fue aumentando gradualmente, yendo de lo más simple a lo complejo.

- Las primeras oraciones que fueron ordenadas, tenían pistas a simple vista. La palabra de inicio estaba marcada la mayúscula con rojo y la última tenía el punto final del mismo color.
- Después las palabras estaban escritas con color negro, pero aún se seguía señalando la letra mayúscula y el punto final.
- En las últimas, todas las palabras se encontraban en minúscula y escritas en negro.

Considero que la actividad que diseñé fue una buena técnica para mejorar la parte figurativa de la escritura. La forma en como llevé a cabo la implementación de esta estrategia, fue solicitando a manera de azar, que un alumno leyera todas las

palabras en voz alta, con la intención de seguir trabajando el fonema. Después solicitaba a otro niño, éste me mencionaba que palabra iba primero y así sucesivamente.

Nemirovsky (2009) plantea la importancia de estructurar la planificación, teniendo en cuenta las propiedades del sistema de escritura, las del tipo de texto y la secuenciación. De acuerdo con lo mencionado por la autora, me di cuenta con el artefacto que favorecí la separación correcta de palabras, el uso de mayúsculas para iniciar un texto, la colocación del punto final y la coherencia.

En igual forma, Lacón y Ortega (2008), mencionan que existe una competencia comunicativa, ésta debe estar constituida por la capacidad de estructurar textos coherentes y cohesionados, debido a que es un componente indispensable tanto en la comprensión como en la producción. Nuevamente afirmo que con esta actividad logré favorecer los aspectos del lenguaje escrito.

Por otra parte, debo reconocer que esta actividad no se encontraba en el primer borrador que entregué de mi planeación, fue una estrategia que conocí en la Unidad Académica Necesidades Educativas Especiales, me pareció muy interesante y oportuna aplicarla con mi grupo, ya que sabía que con esto podía favorecer la escritura figurativa de mis alumnos, y con las autoras anteriormente citadas lo confirmé.

Ahora tengo la certeza que las actividades que estoy diseñando han sido oportunas para favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito desde la parte figurativa y constructiva (Ferreiro 2006), así mismo llamativas para mis alumnos, gracias a las herramientas de animación que ofrece el programa de Power Point.

Con apoyo de mi equipo de cotutoría, consideramos como parte de la reconstrucción, que podría agregarle más complejidad al ejercicio, quizá escribiendo palabras con faltas de ortografía, hacer oraciones más largas, colocando letras mayúsculas y minúsculas en cada palabra, entre otras.

Cabrera (1998), menciona que un aspecto importante dentro del proceso de enseñanza, consiste en valorar las formas preferidas de los estudiantes por aprender,

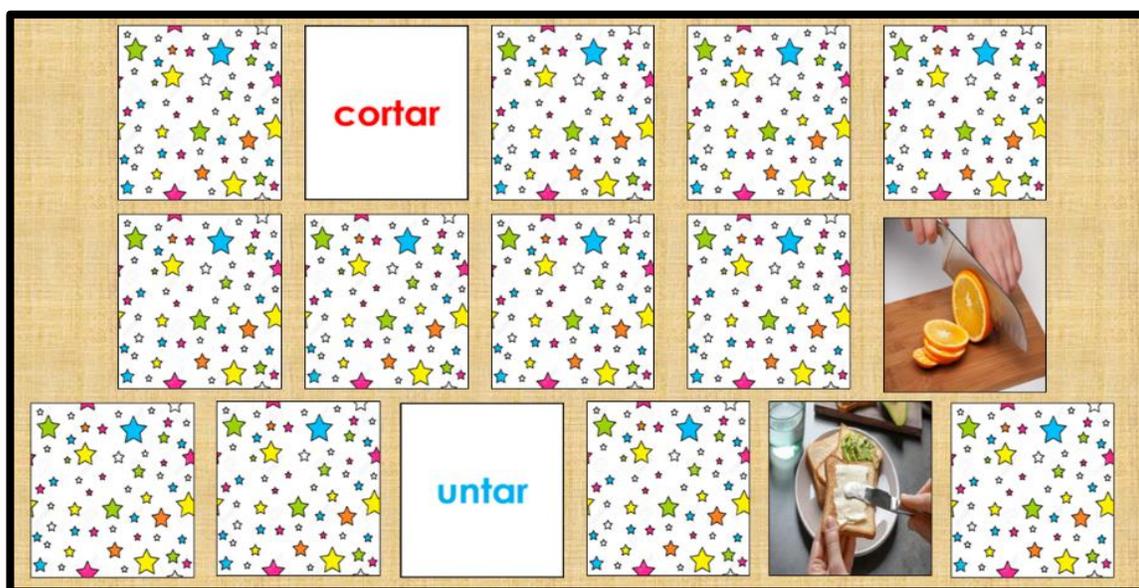
para poder asegurar así la variedad de métodos, procedimientos, que propicien el interés, la participación e implicación personal de los estudiantes en las tareas de aprendizaje y el desarrollo de sus potencialidades.

Por lo anterior, el artefacto dos, me hizo reflexionar que uno como docente debe desarrollar prácticas de escritura y aplicar estrategias que lleven a los estudiantes a hacer uso adecuado, apropiado y pertinente del proceso de escritura y del dominio de características que éste tiene, motivándolos desde un carácter más lúdico y no tan reglado.

La siguiente actividad consistió en que los alumnos me ayudaron a resolver un memorama (figura 2). Éste lo diseñé con el programa de Power Point y forma parte de una gamificación educativa, ya que es una estrategia que introdujo recursos propios y estaba intencionada con el fin de potenciar un aprendizaje significativo (Marín 2015).

Figura 2.

Memorama imagen/palabra.



Nota. En el juego del memorama los alumnos tuvieron que encontrar la imagen con la palabra.

Para comenzar, les mencioné a los alumnos que las dieciséis tarjetas que observaban en la pantalla, eran el juego del memorama, para resolverlo, me tuvieron

que decir qué número de tarjeta querían voltear. En la figura 2 se puede ver que todas tenían el mismo fondo estrellado, por ello implementé el conteo para voltear las tarjetas. Con esta pequeña variante en las clases en línea, vinculé la asignatura de matemáticas.

Durante la actividad me percaté que los alumnos estaban muy entusiasmados en estar encontrando los pares de las tarjetas, también considero que la variante que le di de relacionar imagen con texto, fue buena para favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito, ya que los alumnos tenían que observar las palabras detenidamente, y quizá ésta pudiera ser una manera de recordar cómo se escriben.

En mi planeación tenía como siguiente actividad, que los alumnos escribieran oraciones utilizando las palabras del memorama, pero me percaté que ya casi se terminaba el tiempo de la clase. En ese momento tuve que hacer un ajuste; el cual consistió en que los niños tuvieron que decirme verbalmente una oración. Después de participar, pudieron desconectarse.

Sesión tres. corrigiendo una receta.

La tercera clase fue el 21 de abril del 2021, la llevé a cabo de manera asincrónica por medio de un video que les publiqué en Facebook. Comencé saludándolos, después les mencioné que seguiríamos trabajando con las recetas de cocina. Con apoyo de YouTube (herramienta de la WEB 2.0), les presenté un material que hablaba acerca de los elementos de las recetas. Se mencionaron que son:

- Título
- Ingredientes
- Materiales
- Pasos o procedimientos

Les comenté que el título debía ser escrito en la parte superior, los ingredientes y materiales en forma de listado, mencionando la cantidad a ocupar, y los pasos enumerados. Considero que el video fue muy claro, sin embargo, también anexé a la

publicación una imagen de una receta señalando con flechas de colores sus elementos. Para continuar les comenté a los alumnos:

- Maestra: ¿Qué creen? (hice silencio unos segundos). Me encontré una receta para hacer unos riquísimos sushis sándwich, pero existe un problema, está mal escrita y desordenada. ¡No se entiende nada! (haciendo voz triste) ... pero ya se cómo podemos resolver el problema. Sé que ustedes son muy inteligentes y saben escribir muy bien. ¿Me ayudarían a volver a escribirla? (silencié unos minutos, esperando que los alumnos desde su casa hayan contestado ¡sí!).

La corrección de la receta se hizo en la libreta de español. Les pedí como evidencia que grabaran un video o audio en el momento que estuvieran corrigiendo el texto, así como una fotografía del producto final.

A continuación, presento mi tercer artefacto, el cual es una transcripción de un audio que me envió la mamá de Santiago, lo seleccioné porque en él pude identificar las técnicas que utiliza mi alumno para corregir sus textos, éstas las implementé a lo largo de las cinco intervenciones y fue gratificante darme cuenta una vez más que las actividades diseñadas si favorecieron la convencionalidad del lenguaje escrito de mis estudiantes.

- Mamá S:** Santiago, vamos a corregir el texto de la receta.
- **Alumno S:** Siiii mamá, porque si no, no podremos hacer la receta.
- Mamá S:** Santi, ¿el título está bien escrito?
- **Alumno S:** Sí, mamá, dice sushi sándwich. Pero mamá la palabra, “ingredientes” no lleva “h”.
- **Mamá S:** ¿cómo sabes Santi?
- **Alumno S:** porque lo he visto en las etiquetas de las comidas y no tiene “H”.
- **Mamá S:** muy bien, continuemos.
- **Alumno S:** mamá, jamón lleva acento y la maestra no se lo colocó. Cuando hicimos el dictado con las imágenes ¿te acuerdas mamá?

- **Mamá S:** Sí Santi.

- **Alumno S:** pues la maestra le puso acento porque si no lleva diría “jamon” y no “jamón”.

- **Mamá S:** muy bien Santi, si pones atención. ¿Qué más debes corregir?

- **Alumno S:** mmmmm... ya se la palabra “rrodillo”, no lleva doble “r”, porque cuando hicimos la tabla de la “R”, la maestra dijo que ninguna palabra comienza con doble “r”.

Mamá, los pasos de la receta también están en desorden y no se entiende que debemos hacer. Mi maestra se equivocó mucho.

-**Mamá S:** por eso debes ayudar a la maestra a corregir la receta para saber qué debemos hacer. Ándale termina.

-**Alumno S:** sí mamá, ahorita la vuelvo a leer para ver si ya está bien o si aún debo ayudarle a mi maestra, porque la escribió muy mal.

Artefacto 3. Diálogo trasferido del audio enviado por la mamá de Santiago. Corrigiendo la receta de cocina del sushi sándwich. 21 de abril del 2021.

Santiago es un alumno responsable, participativo y creativo. El apoyo que su mamá le brinda ha permitido generar un progresivo avance en la escritura de su hijo. Recuerdo que cuando nos encontrábamos de manera presencial la señora Rodríguez (mamá de Santiago), le preocupaba mucho que su hijo no escribiera correctamente, y lo comparaba constantemente con su hermano mayor, haciéndome comentarios como: -maestra, es que cuando Mateo estaba en primero escribió muy rápido y bonito-. Siempre le respondía a la señora que todos los niños son diferentes, que tuviera paciencia.

Ahora que Santiago se encuentra al término de su segundo año de primaria, puedo confirmar que es un alumno muy inteligente, que está ubicado en el nivel alfabético de escritura, la convencionalidad de ésta es muy buena tanto en los aspectos figurativos como constructivos.

Centrándome en el artefacto, recordé al autor Brophy (2000), el cual menciona que las actividades y ejercicios variados e interesantes, llaman la atención del alumno.

Sin duda este ciclo escolar ha estado lleno de tantos obstáculos, retos, pero sobre todo satisfacciones. Al momento en que recibí el audio me sentí muy feliz, ya que confirmé que mis estrategias planteadas generaron aprendizajes significativos en mis alumnos.

Escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. “Quiere decir ser capaz de expresar información coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (Cassany, 1995, p.13). En este sentido, Santiago conforme iba leyendo la receta se percataba de las faltas de ortografía, ausencias de tildes e incluso que la receta estaba mal acomodada y que así no iban a poder hacerla.

¡Wow! En verdad quedé sorprendida al escuchar como mi alumno iba corrigiendo su texto, este artefacto sin duda da respuesta al propósito que planteé para los alumnos. El cual fue favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito a través de las herramientas WEB 2.0, ésta fue un gran apoyo para poder lograr mi objetivo, ya que la interacción sincrónica, benefició bastante la investigación.

Así mismo, el artefacto me demostró que es importante desarrollar prácticas de escritura y aplicar estrategias que lleven a los estudiantes a hacer uso adecuado, apropiado y pertinente del proceso de escritura y del dominio de características de los diferentes tipos de texto. En esta intervención, el texto instructivo (la receta) se convirtió en el eje sobre el cual desarrollé mis últimas actividades, me ayudó a superar las dificultades a favor de la cualificación de la competencia escritora de mis alumnos.

De hecho, Nemirovsky (2008) sostiene que la manera más adecuada de favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito es por medio de la inmersión de prácticas auténticas de escritura, de las cuales se escribe para satisfacer propósitos. Reconozco que antes desarrollaba ejercicios de escritura enfocada solo en aspectos gramaticales como la puntuación y la ortografía.

El artefacto me hizo ver que esas prácticas tradicionales, que llevaba a cabo anteriormente han ido desapareciendo. Esto se debe a la línea de formación Competencia Pedagógica que me brindó la maestría; ahora sé que la escritura, potencia procesos cognitivos que no solo tienen lugar cuando se está ocupando en

escribir, sino inclusive cuando ese proceso se articula con los pensamientos de manera oral, es una escritura conocida en la transformación.

Por otro lado, con el artefacto también pude comprender que en la producción escrita intervienen una serie de operaciones mentales. Es decir, Santiago en el diálogo con su mamá, demostró que existen etapas y estrategias durante la escritura, las cuales de acuerdo con Caldera (2003) son:

1. Planificación (propósito del escrito).
2. Redacción o textualización (cohesión, ortografía, signos de puntuación, entre otros).
3. Revisión (el volver sobre lo ya escrito, releendo y evaluando).

Por último, la innovación de involucrar más a los padres de familia, se vio presente. Reconozco que los había dejado a un lado, sé que ahorita son un apoyo invaluable, pero no los involucraba tanto en las actividades, solo les pedía que me enviaran fotografía de la evidencia y ya. Bonilla (2020), nos dice que: “en esta época ya se busca que los padres colaboren con los docentes, que sean apoyo para sus hijos, que participen de manera activa, que se vean como parte del sistema” (p.34). Sin duda con el artefacto valoré mucho a las mamás y papás, ya que han tomado el rol de maestros, el cual reconozco y aprecio porque gracias a esto las estrategias que diseñé lograron sus propósitos.

Sesión 4. ¡Manos a la obra chefs!

Esta clase estaba programada para llevarla a cabo, el viernes 23 de abril del 2021, pero ocurrió mi primer incidente crítico que fue a causa de terceros. Por parte de la zona escolar, se nos convocó a una reunión extraordinaria a las diez de la mañana. En un primer momento pensé en no asistir, ya que había acordado con mis alumnos que llevaríamos a cabo la receta del sushi sándwich y estaban muy entusiasmados.

Esta situación ocasionó que me sintiera enojada, - ¿por qué no nos avisaron con anticipación? -, -ahora tendré que cancelarles a mis alumnos-. Esto me preocupaba bastante, porque para esto les había encargado algunos ingredientes para preparar la receta, y pensaba: de seguro los papás se van a molestar, y ¿si la hago otro día y tengo poca participación?... En fin, no tuve otro remedio que posponerla, les expliqué a los padres de familia y alumnos las razones por lo cual la sesión iba a ser reprogramada. La verdad lo tomaron muy bien y eso me dejó más tranquila.

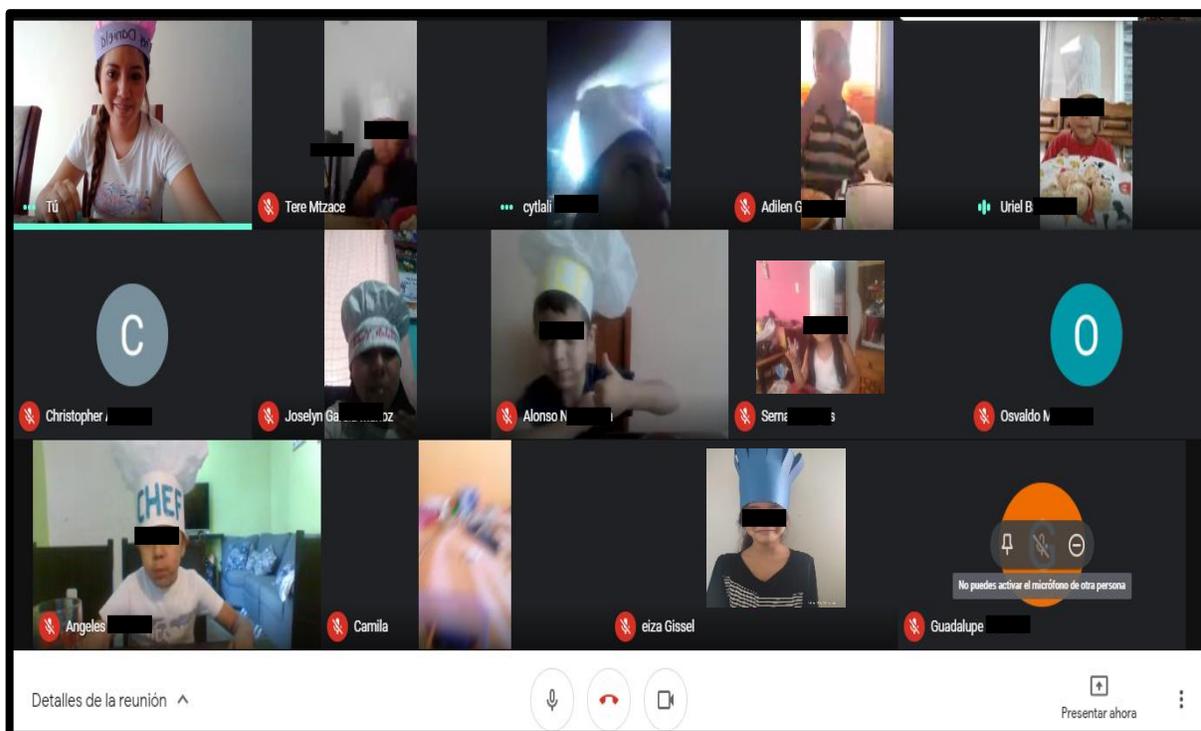
De repente... se me vino la idea a la cabeza de encargarles un gorrito de chef a los alumnos, no me quedé con las ganas y pedí que con apoyo de su mamá o papá lo realizaran, aclaré que no era necesario gastar en material, que lo hicieran con lo que tenían en casa.

Se llegó el día de ser grandes chefs. La última sesión de esta secuencia didáctica, la llevé a cabo el día 28 de abril del 2021 a través de Google Meet. Los alumnos comenzaron a conectarse a las 10:55 y siendo las 11:06 de la mañana empecé con la clase con un total de 21 estudiantes en línea. Pedí a los niños que encendieran sus cámaras, el pase de lista consistió en que cuando escucharan su nombre me dirían ¿cómo se sienten?

Todos los alumnos respondieron que estaban felices, contentos, alegres, respuestas que me agradaron mucho. Al momento de estar observando a los niños a través de la pantalla me percaté que traían puesto su gorrito de chef, y realmente afirmé que las emociones que me habían dicho correspondían a la expresión de sus rostros (ver figura 3).

Figura 3.

Captura de pantalla de la clase en línea.



Nota. Actividad: receta de cocina, preparando un sushi sándwich a la distancia.

Les mencioné a los niños que me ponía muy feliz, verlos con sus gorritos de chef, enseguida me coloqué el mío. Después les pedí que fueran acercando sus ingredientes y materiales, una vez que todo el grupo estuvo listo, comencé con la presentación. La indicación número uno decía: antes de comenzar ¿qué debes hacer?

- Alumna J: lavarnos las manos.
- Maestra: excelente Joselyn, todos nos debemos ir a lavar las manos. ¡Vayan!, tienen 3 minutos, recuerden lavarlas con agua y jabón (los alumnos comenzaron a pararse de su lugar).

Luego del tiempo señalado, comencé con la siguiente indicación, en la pantalla apareció una diapositiva con los ingredientes, pedí a un alumno que los leyera, posteriormente siguieron los materiales, y ahora sí, se llegó la hora, es momento de comenzar a preparar nuestros sushis sándwich.

En esta actividad se vio presente la innovación de esta quinta intervención. Observé a través de la pantalla que las mamás de los alumnos se encontraban a un lado de sus hijos. Los estuvieron apoyando en la elaboración de la receta, guiándolos y mencionándoles cómo lo fueran haciendo. También cuando los alumnos tuvieron que cortar un pepino fueron ellas las que hicieron esta tarea para que no existiera ningún peligro.

De acuerdo con Rezeto (2016) menciona que, se hace evidente la necesidad de desarrollar estrategias que promuevan la interacción de los padres de familia hacia la educación de sus hijos, de tal manera que se genere un ambiente que estimule la colaboración entre ambos sistemas (familia/docente). Sin duda fue una actividad muy gratificante y más porque me permitió ver el apoyo que estaban brindando los padres de familia a sus hijos.

Finalmente, cuando se terminó de elaborar la receta, les pedí a los alumnos que, junto con sus mamás, disfrutaran de los deliciosos sushi sándwich que habían preparado. Éstos comenzaron a comer, algunos encendieron su micrófono y me dijeron: -maestra, están riquísimos-. Me alegré bastante porque desde que inicié con la clase los alumnos nunca perdieron esa felicidad que reflejaban sus rostros. Enseguida, les di acceso para que pudieran desconectarse.

Una receta para compartir.

Debo confesar que siempre procuraba no dejar tarea los fines de semana, sin embargo, debido al tiempo que tenía reducido por los incidentes críticos descritos anteriormente, y la agenda llena por actividades del día del niño, me vi en la necesidad de encargarles de tarea la siguiente actividad.

Les indiqué a mis alumnos por medio de un video que publiqué en Facebook, lo siguiente: - Con ayuda de un adulto (mamá o papá), van a realizar una receta de cocina del alimento que ustedes gusten, primero realizarán este escrito en su libreta, para que sea su borrador, después con apoyo de la siguiente lista de cotejo, checaran si su texto cumple con todos los elementos, de no ser así deberán de corregirlos, una vez que ya

este correcto todo, podrán pasar su receta a una hoja de máquina, ésta podrá ser escrita a mano o computadora, y me la enviarán a mi WhatsApp-.

La lista de cotejo que les envié a los alumnos para que autoevaluaran su trabajo, es la figura 4, que se muestra a continuación, ésta les permitió observar qué aspectos les hacía falta en su escrito.

Figura 4.

Lista de cotejo.

Indicadores	Si	No
¿El texto tiene título?		
¿Las instrucciones están redactadas en un orden lógico?		
¿Se emplean conectores de discurso, números, marcas gráficas para ordenar la información?		
¿Las instrucciones son suficientes para realizar la actividad con éxito?		
¿Todas las instrucciones son necesarias para realizar la actividad?		
¿El vocabulario usado sencillo y preciso?		
¿Las oraciones son breves y claras?		
¿Las formas verbales son adecuadas?		
¿Los recursos tipográficos (negrilla, subrayado, mayúsculas) destacan la información más relevante del texto?		
¿Se han revisado y corregido los errores de ortografía y puntuación?		
¿El texto va acompañado de imágenes y dibujos?		
¿Las imágenes o dibujos guardan relación directa con el contenido del texto?		

Nota. Los indicadores se estuvieron revisando a lo largo de la secuencia didáctica.

Durante la semana del 3 al 7 de mayo del 2021, estuve recibiendo las recetas de los alumnos, éstas se juntaron en un solo documento, formando así el recetario del

2°B, el cual fue compartido el 11 de mayo del mismo año, cumpliendo así el propósito final de este tema.

Figura 5

El recetario del 2°B



Nota. Para visualizar el recetario se debe ingresar al siguiente link:

<https://drive.google.com/file/d/1PZO6hCE99wHK30hz0WQ4UC766eZ-JhXi/view?usp=sharing>

Balance final de la intervención.

Aciertos, hallazgos y retos.

Una parte esencial de todo proceso es la evaluación, principalmente dentro de la enseñanza cuando se pretende reconstruir y dar cuenta del nivel de logro alcanzado. Es por ello que menciono con firmeza que, a pesar de las dificultades y errores surgidos, siempre existirán aciertos que abonen perfectamente a mi reconstrucción docente.

Comienzo mencionando que, los procesos de producción escrita de textos instruccionales en situaciones reales provistos de estrategias cognitivas,

metacognitivas y colaborativas, favorecieron la formación de escritos autorregulados, reflexivos sobre el propósito, el sentido y la forma de su texto.

En relación con la perspectiva desde la cual abordé los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la escritura, la postura cognitiva intervino en la adquisición, comprensión y producción del lenguaje. Desarrollando la escritura como un proceso funcional en el que están involucrados toda una serie de pasos para lograr textos adecuados. Esto incluyó: la situación comunicativa, la memoria a largo plazo y los procesos de composición.

La receta de cocina fue un tipo de comunicación textual el cual enunciaba qué hacer. De manera que, de acuerdo con el proceso de intervención, el texto instruccional permitió abordar el proceso de producción escrita desde un contexto real de aprendizaje.

Por otra parte, la experiencia de desarrollar la receta de cocina, fortaleció en mis alumnos la capacidad de redactar textos siguiendo una secuencia lógica, esto fue determinante para que los estudiantes reconocieran la importancia de conceptos como: cohesión y coherencia.

Desde que tomé la decisión de utilizar una evaluación criterial, cada vez he ido incorporándola a mis prácticas con mayor normalidad e intencionalidad, puesto que esta innovación debe permanecer en mi ejercicio más allá de las exigencias de una evaluación para la calificación. Por lo que debo considerar siempre la heterogeneidad de mi grupo y hacer prevalecer una evaluación que beneficie a cada uno de ellos, más allá de solo etiquetarlos o calificarlos numéricamente, como normalmente hacemos.

Asimismo, el principal acierto en esta intervención, sin duda, fue la incorporación de las madres y padres de familia, era un reto permanente que puntalicé desde meses atrás, además con mi equipo de cotutoría siempre reflexionamos que debemos hacerlos partícipes por ser importantes actores del proceso educativo. Ésta es otra innovación que debo de favorecer en mi práctica cotidiana ya que es bien sabido los beneficios que tiene en el accionar docente, y con la respuesta obtenida, no cabe duda de que es muy fructífera.

Otro resultado me lleva a plantear que como en toda intervención, la actividad final permite tener un parámetro del favorecimiento de los alumnos en su lenguaje escrito. En este análisis englobo y focalizo las capacidades y conocimientos trabajados a lo largo de este conjunto de intervenciones, que son claves para el desarrollo de la consigna.

Tabla 2.

Capacidades y conocimientos del lenguaje escrito.

Aspectos identificados	Logrados	En desarrollo
1. Uso de mayúsculas en nombres propios.	21	7
2. Empleo de signos de puntuación.	20	8
3. Propósito comunicativo del texto	18	10

Nota. Producción docente de resultados registrados mediante la observación y revisión de evidencias.

La tabla muestra algunas de las capacidades que mis estudiantes han desarrollado a lo largo de esta investigación- intervención, en donde es evidente su favorecimiento de la convencionalidad del lenguaje escrito. Sin embargo, sé que un conjunto de intervenciones focalizadas no es suficiente para hacer un cambio radical. Por ello, parto de la idea que se atienden procesos, por tanto, es progresivo y cambiante, pero que lo logrado es algo que se consolida intervención tras intervención y que es evidente con los resultados de esta tabla.

De igual manera durante y al finalizar el producto, en conjunto con mis registros, valoré el desempeño de mis alumnos, resultados que a continuación presento, como mi cuarto artefacto, ya que me permitió valorar y comparar la primera con la quinta intervención.

	Nivel I		Nivel II		Nivel III		Desempeño obtenido
	INT. 1	INT. 5	INT. 1	INT. 5	INT.1	INT. 5	
Usa diferentes recursos para elaborar su escrito (experiencias vividas o plantearse preguntas)	20	2	4	8	4	18	B
Se observa coherencia y fluidez en su escritura.	14	2	9	2	5	24	B
Emplea aspectos figurativos en su escrito.	23	2	3	5	2	21	MB
Revisa o hace ajustes que considere importantes para confirmar que lo que escribió es realmente lo que quiere comunicar.	16	2	8	5	4	21	B

Artefacto 4. Indicadores del desempeño obtenido. Comparación con el producto final de la primera y quinta intervención. Elaboración propia. 7 de mayo del 2021.

En el artefacto presento los datos del logro obtenido en estos indicadores. El color azul representa los resultados de la primera intervención, mientras que el azul oscuro el ahora, ahí es donde son muy claros los avances, puesto que la balanza paso de estar inclinada de los números rojos y/o preocupantes a números positivos. El nivel I. representa los principios funcionales de la escritura, mientras que el nivel II. los principios lingüísticos de la escritura y el nivel III. los principios relacionados de la escritura.

El primer ítem pasó de tener mayoría en el nivel I con 20 alumnos a 18 en el nivel III, ubicándolos en un desempeño Bueno. El segundo indicador “se observa coherencia y fluidez en su escritura” al inicio los alumnos tenían un vocabulario muy

escaso, dando un total de 14 niños en el nivel I al inicio de la investigación, en este momento tienen un mayor vocabulario y escriben palabras convencionalmente hilando ideas.

El último indicador muestra la capacidad de los estudiantes para manejar sus procedimientos adecuadamente al efectuar revisiones en sus escritos, en donde el uso eficiente y pertinente del borrador fue positivo. Se inició con 16 alumnos en un nivel I y se cierra con 21, un número sin duda muy alentador que refleja el trabajo realizado y el logro obtenido, al cual se le asigna un resultado Bueno.

Dejé para el final el tercer ítem, el cual es referido al empleo de aspectos figurativos, éste fue contemplado en todas las intervenciones. Considero que el avance que se tuvo fue favorable, ya que se pasó de 23 niños en un nivel I a 21 en un nivel III, siendo el criterio en el que hubo mayor avance en el logro de estos indicadores en cuestión al lenguaje escrito.

De manera general, pude observar notoriamente que los resultados se ubicaron en un nivel de desempeño favorable, denominado entre Bien y Muy bien. También me di cuenta que los alumnos fueron capaces de compartir sus conocimientos durante cada una de las experiencias realizadas a través de sus evidencias. Por lo que podría mencionar que, según los lineamientos de evaluación del Nuevo Modelo Educativo 2018, los alumnos desarrollaron las competencias lingüísticas del español y adoptaron un papel protagónico en todo el proceso.

En esta intervención mis estudiantes tuvieron un beneficio en el propósito planteado durante la investigación y el impacto en el profesional, al conjugarlos son respuesta de la pregunta de investigación. En esta etapa del proceso, puedo hacer un recuento e identificar la eficacia, pertinencia y congruencia de los diseños para el aprendizaje de los estudiantes. Confío en esta innovación “el uso de la evaluación criterial”, porque tiene armonía con mi filosofía docente y debo exigirme a no limitarla en este proceso sino de tomarlo como una normalidad.

Es así como esta intervención me dejó satisfecha y con grandes retos por experimentar para lograr una verdadera transformación en mi ejercicio docente, considero obtuve un buen resultado, y sobre todo he innovado múltiples aspectos que se necesitaban y anhelaba.

CAPÍTULO VII. RESULTADOS.

En este trabajo de investigación doy cuenta que un análisis es insuficiente para hacer la autocrítica, y para plasmar un cambio de manera global, donde a la par de la intervención logré cambiar hábitos y prácticas de mi quehacer docente para poder impactar en el proceso de aprendizaje de los alumnos, por lo que me lleva a reflexionar y comprometerme a seguir creando situaciones de mejora.

Este proceso de transformación es complejo, porque no solo dependió de mí, sino también del contexto en el que docente y alumnos nos desenvolvimos (a la distancia), sin duda este medio fue altamente complejo, sin embargo, la investigación fue favorable, tal como lo expreso a continuación:

Tabla 1.

Logros y retos de los propósitos y pregunta de investigación.

Aspecto	Logros	Retos
Pregunta de investigación. ¿Cómo favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito a través de las herramientas de la WEB 2.0 para mejorar los niveles de escritura en alumnos de segundo grado de educación primaria?	-Utilizar diferentes herramientas de la WEB 2.0 permitió generar mayor comunicación. - Conocer que la convencionalidad del lenguaje escrito no solo debe centrarse en aspectos figurativos, sino que implica conocer los propósitos sociales y personales de la escritura, y sobre todo que	-Dar seguimiento al proceso de este grupo. -Investigar e indagar sobre las estrategias. -Seguir trabajando más con las TIC's aun en trabajo presencial. -Crear metodologías lúdicas que pongan el reto a los alumnos del favorecimiento del lenguaje escrito.

	<p>tengan una finalidad comunicativa real.</p> <p>-Trabajar bajo el enfoque de la asignatura de Lengua Materna. Español, permitió incrementar el conocimiento y uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales.</p> <p>Implementar las clases en línea realmente favorecieron que la escritura de mis alumnos mejorara, además de que también me permitió ver los avances de mis estudiantes de manera más clara y sin dudar tanto de ellos.</p> <p>Utilizar la estrategia del dictado corrige gradualmente la ortografía de las palabras.</p>	<p>-Mejorar en el diseño de mis instrumentos de evaluación para que éstos me permitan obtener resultados más concretos y evidentes.</p> <p>-Establecer como rutina en la elaboración de los escritos, observar, releer e identificar posibles áreas de oportunidad presentes</p>
<p>Propósito del alumno.</p> <p>Favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito de los alumnos de segundo grado de educación primaria a través de las herramientas de la WEB</p>	<p>-Manejar la revisión colectiva de textos benefició la reflexión, en la medida en que los alumnos se cuestionaban de lo que está escrito o han escrito.</p>	<p>-Hacer uso frecuente de estrategias metacognitivas en el favorecimiento del lenguaje escrito.</p> <p>-Proponer más materiales diversos.</p>

<p>2.0 para mejorar los niveles de escritura.</p>	<p>-Usar eficiente y pertinente de las herramientas de la WEB 2.0</p> <p>-Desarrollar competencias lingüísticas del español.</p> <p>-Contextualizar las situaciones diarias pueden ser utilizadas como estrategias pedagógicas, para desarrollar mayor interés, atención y apropiación de los alumnos en el proceso de aprendizaje</p>	<p>-Dar más iniciativa al alumno.</p> <p>-En cuanto a la claridad de las explicaciones o consignas, debo de trabajar ya que como docente tengo que asegurar una consigna profunda y razonable para mis alumnos.</p>
<p>Propósito del docente.</p> <p>Innovar mi práctica docente a través del uso de herramientas de la WEB 2.0 para mejorar la convencionalidad del lenguaje escrito en alumnos de 2° grado de educación primaria</p>	<p>-Diseñar diversas intervenciones focalizadas.</p> <p>-Innovar constantemente en la búsqueda de la mejora.</p> <p>-Reconocer la importancia de las herramientas de la WEB 2.0</p> <p>-Incorporar a los padres de familia al hecho educativo.</p> <p>-Mejorar en las formas de evaluaciones con respecto a la convencionalidad del lenguaje escrito.</p>	<p>-Emplear más actividades que permita al alumno reflexionar sobre su propia convencionalidad de la escritura.</p> <p>-Llevar a cabo más adelante las reconstrucciones de las actividades.</p>

	<p>-Usar diversas gamificaciones.</p> <p>-Implementar el uso de las herramientas de la WEB 2.0 (redes sociales), permitió que los alumnos escribieran de manera espontánea, libre, y sin planeación.</p>	
--	--	--

Nota. Resultados del conjunto de intervenciones en relación a la pregunta y propósitos planteados en la investigación.

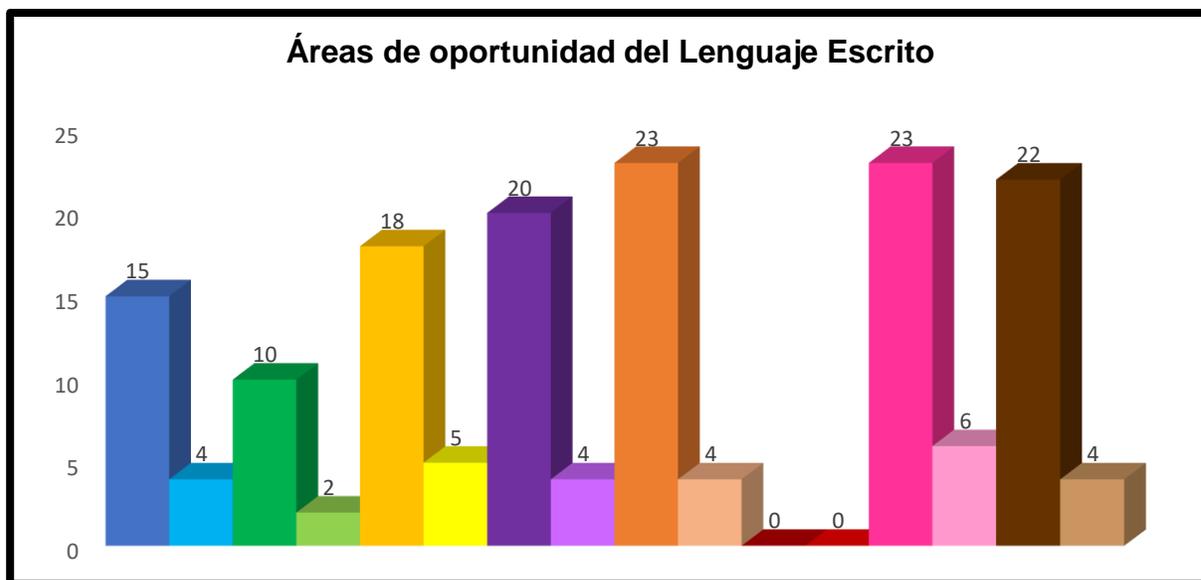
El estar en constante evaluación me permitió obtener resultados como los que se describen en la anterior tabla. El comentario de los padres de familia, fue uno de los mejores parámetros, constaté que ellos quedaron conformes con el trabajo, y que hacen validar estos logros planteados.

Este análisis de evaluación final lo considero trascendental ya que advierto que estas intervenciones son concluidas con éxito, cumpliendo los propósitos planteados y respondiendo a la pregunta de investigación. Es una experiencia con muchas satisfacciones, también con importantes lecciones de aprendizaje.

Por otra parte, haciendo una comparación de las áreas de oportunidad del lenguaje escrito, desde que se inició el proceso, hasta esta última evaluación, y tomando en cuenta principalmente las producciones del alumnado, muestro la siguiente gráfica.

Figura 1.

Áreas de oportunidad del lenguaje escrito.



Indicador	Inicial	Final
Sustitución	15	4
Inversión	10	2
Fragmentación	18	5
Adición	20	4
Rotación	23	6
No escritura	0	0
Omisión	23	6
Unión de sintagmas y frases	22	4

Nota. Relación de alumnos y su nivel de áreas de oportunidad del lenguaje escrito inicial y final.

La figura 1 me permitió observar el logro que obtuvieron los alumnos en cuanto a las áreas de oportunidad de su escritura, en donde la mayor parte del grupo obtuvo mejores resultados. En el indicador de sustitución solo quedan cuatro alumnos que cambian alguna letra al escribir por el fonema de ésta, ejemplo: “gomito” en lugar de vomito (ejemplo extraído de la intervención 4). En inversión solo tengo señaladas a las

dos alumnas con las que no he tenido contacto por ende no se si han evolucionado en este aspecto.

En fragmentación, aún se ubicaron 5 alumnos en donde siguieron escribiendo una palabra introduciendo en ellas claras soluciones de continuidad, como si realmente se tratase de dos o más palabras. Por otra parte, en adición 4 alumnos (incluidas las dos niñas con las que no tengo comunicación) siguieron añadiendo el sonido correspondiente de otra letra al escribir.

En cuanto a los indicadores de rotación y omisión 6 alumnos presentaron aún áreas de oportunidad. En el primero se trata del caso particular de las letras espejo, es decir cambian la P por la Q, la M por la W, la D por la B, entre otras; el segundo, seguían omitiendo una letra al escribir una palabra.

En el indicador de unión de palabras y frases, solo cuatro alumnos presentan aún estos aspectos, ejemplo: lareceta en lugar de la receta, es decir siguieron ligando las palabras. Finalmente, en la no escritura, no se presentó desde un inicio ningún estudiante, e incluso tampoco las dos niñas con las que no existe comunicación, porque recordando que yo ya había trabajado con el grupo desde que se encontraba en primero, éstas sí lograban escribir algunas palabras.

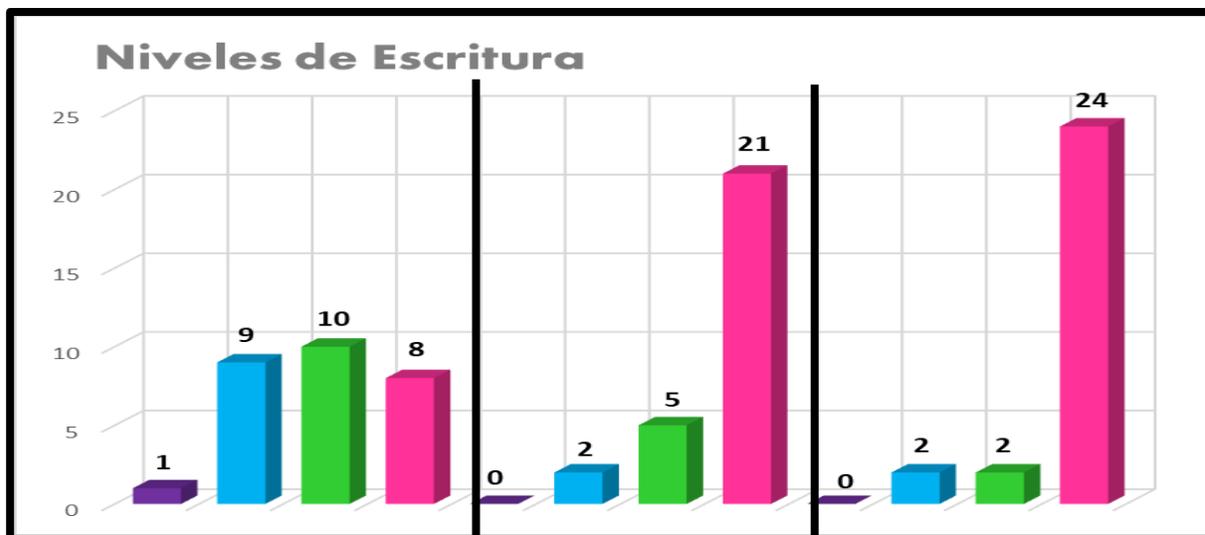
Por otra parte, recordando que en el contexto temático agregué la valoración que brinda la prueba SisAT, de tres momentos durante el ciclo escolar. Ésta solo se llevó a cabo cuando los alumnos se encontraban en primer grado, realizando solo el 1° y 2° momento, ya que para el tercero nos encontrábamos aislados debido a la contingencia. Tristemente durante el ciclo escolar 2020-2021, no se llevó a cabo dicha valoración, desconozco las causas, solo sé que no puedo reflejar los avances de mi grupo en cuanto a la exploración de textos escritos que marcaba esta prueba.

En cuanto a los niveles de escritura que plantea Ferreiro (2007) y Teberosky (1979). Sé que el lenguaje escrito es un aspecto que se pretende favorecer en el nivel primaria, el Plan y Programa de Estudios. Aprendizajes Clave (2018), lo define como: “una manera de ser del lenguaje, con sus características y organizaciones particulares” (p. 170). Para apropiarse de éste se requiere que los estudiantes entiendan cada uno

de los sistemas de signos que lo integran, su proceso de construcción y sus reglas de producción. En la siguiente gráfica presento la evolución que tuvieron mis alumnos en cuanto a estos niveles, desde una evaluación diagnóstica, intermedia y final.

Figura 2.

Niveles de escritura en tres momentos.



Nivel	E. Diagnóstica	E. Intermedia	E. Final
N1	1	0	0
N2	9	2	2
N3	10	5	2
N4	8	21	24

Nota. La gráfica está dividida en tres bloques, el primero corresponde a la evaluación diagnóstica, el segundo a la evaluación intermedia y el último a la evaluación final.

Por lo anterior, me fue importante realizar una evaluación diagnóstica para conocer los niveles de escritura de mi grupo. Ésta la llevé a cabo en el mes de agosto del 2020, me arrojó los datos que se observan en el primer bloque de la gráfica 2. Una alumna se localizaba en el nivel presilábico, empleaba diversas grafías para representar significados diferentes; en el nivel silábico estaban 9 alumnos, que

escribían una letra para cada sílaba; en cuanto al silábico alfabético, se hallaban 10 estudiantes los cuales utilizaban varias gráficas para representar significados; y en el último nivel, alfabético, tenía a 8 niños, éstos manejaban todo el alfabeto para escribir palabras y frases.

En el mes de diciembre del 2020, realicé la evaluación intermedia, ésta me señaló que ya no tenía a ningún alumno en el nivel presilábico, también me percaté que 7 estudiantes habían pasado al nivel silábico alfabético, dejando solo a dos en silábico, y 13 alumnos más lograron el máximo nivel, el alfabético.

Finalmente, en el mes de mayo del 2021, realicé la última evaluación de este proceso, en el tercer bloque de la gráfica se visualiza que el 85.7% de los estudiantes han logrado el nivel alfabético, el 7.1% (2 niños) se encuentran en proceso de lograrlo y los otros dos que aún están ubicados en el nivel silábico son con los que tengo una comunicación inexistente.

Por último, pero no por ello menos importante, me es grato presentar la efectividad de las herramientas de la WEB 2.0 que fueron elemento importante de esta investigación. Recordando que, desde aquel mes de marzo del 2020, las autoridades dieron a conocer que las clases deberían llevarse desde casa. Tuve que realizar una encuesta a los padres de familia para saber la forma más factible de comunicación. Ésta arrojó que utilizaríamos las herramientas WEB 2.0, específicamente Facebook (para publicar videos), WhatsApp (para enviar evidencias) y Google Meet (para tener clases en línea). En la siguiente barra de pastel, doy a conocer los porcentajes que obtuve al utilizar estas aplicaciones.

Figura 3.

Efectividad de las Herramientas de la WEB 2.0



Las herramientas de la WEB 2.0 son programas de software en línea que permiten al usuario interactuar y colaborar. Dado el avance y acceso tecnológico, la mayoría de mis alumnos y padres de familia se vieron en la necesidad de darle un uso educativo a éstas. De acuerdo con Bonilla (2020) los padres se enfrentaron al reto de un rápido aprendizaje de las TIC. Antes de la pandemia solo interactuaban maestro y alumno, pero en la situación de confinamiento, los padres han tenido que entrar en acción para beneficiar el aprendizaje de sus hijos.

En la gráfica se puede observar que Facebook y WhatsApp obtuvieron un 92.8% de efectividad, contando al total del grupo (28 alumnos), es decir, con 26 estudiantes tuve la oportunidad de seguir con los contenidos, las clases y aprendizajes aun a la distancia.

Por otra parte, la aplicación de Google Meet, obtuvo el 78.5% (22 niños) de conectividad, 4 no podían ingresar siempre a las clases en línea, sin embargo, seguían

las indicaciones a través de las otras redes sociales, y los dos restantes, son las 2 niñas con las que tuve una comunicación inexistente.

Sin duda, como docente aproveché el interés de los estudiantes y padres de familia para hacer uso de las herramientas WEB 2.0, éstas siempre las utilicé para crear actividades que promovieran el aprendizaje activo y colaborativo, y a pesar de que pronto se regrese de manera presencial, las seguiré implementando en mi práctica docente.

Concluyo este apartado reconociendo que no fue un avance positivo, al 100%, pero lo logrado es muy significativo ante el interés investigativo, y que como cité con anterioridad, las logré con mucho esfuerzo y pasión de lo que hacía y buscaba; lo cual me lleva a intentar seguir haciéndolo con esa hambre y sed de mejora profesional y del alumnado que atiendo.

Con lo mencionado, retomo a Day (2006) quién menciona que “la pasión también se relaciona con el entusiasmo, la preocupación, el compromiso y la esperanza, que son características clave de la eficacia de la enseñanza” (p. 28). Con esta cita, finalizo sintetizando que mi profesión la llevo a cabo con mucha pasión y amor, por lo que esta investigación la desempeñé con compromiso de un verdadero cambio y reconociendo la importancia de trascender, tal y como lo plasmé en mi filosofía docente.

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES.

He llegado al momento en que volteo la mirada hacia el camino andado. Al iniciar con la maestría no tenía idea de la odisea que viviría en mi carrera profesional. Siempre tuve claro que deseaba aprender, aunque no sabía cómo sería, con el paso del tiempo y a lo largo del curso, experimenté situaciones agradables, fructíferas y exitosas, pero también hubo algunas circunstancias en las que me sentí conflictuada.

Nuevas experiencias, retos e intereses fui adquiriendo a través de cada uno de los análisis, reflexiones y reconstrucciones de las intervenciones focalizadas, en donde con apoyo del Ciclo Reflexivo de Smyth, pude dar respuesta a mi pregunta de investigación y favorecer mis propósitos. Las fases del mismo me permitieron reflexionar y evaluar mi práctica docente, para orientarla, mejorarla y transformarla de una manera más eficiente e innovadora.

El trabajo a la distancia que llevé a cabo con mis alumnos debido a la contingencia por COVID-19, fue un episodio diferente cada día, que propiciaba dudas e inquietudes, mismas que fui llevando al campo de la investigación de la mano con mi equipo de cotutoría y que culminaron en este portafolio temático.

Tras el camino que decidí emprender, las principales finalidades que perseguí en mi investigación formativa fue dar respuesta a la pregunta central: *¿Cómo favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito en un grupo de 2° grado de educación primaria a través de las herramientas de la WEB 2.0?*, así mismo atender el propósito dirigido para mis alumnos: *Favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito a través de las herramientas de la WEB 2.0*, y para mí como profesora: *Innovar mi práctica docente a través del uso de herramientas de la WEB 2.0 para mejorar la convencionalidad del lenguaje escrito.*

En este apartado presento las experiencias finales derivadas de tal proceso, establezco las respuestas que construí a mi pregunta central, valoro la forma en que se logró el propósito en mis alumnos y en mi persona, enuncio los aportes que logré en este campo del conocimiento y la relevancia de mis intervenciones para el aprendizaje de mis alumnos, confronto los postulados de las teorías que sustentaron mi indagación y lo que realmente se vivió en mi aula, finalmente, valoro las transformaciones de mi persona y mi profesión luego del proceso realizado y establezco retos pendientes que pudiera solventar en futuras investigaciones.

8.1 Conclusiones a la pregunta de investigación.

El intervenir a la distancia fue un reto personal y profesional, debido a mi corta experiencia en el servicio docente y mi nulo antecedente frente a una educación con estas características. La pregunta de investigación fue una parte sustancial del proceso realizado, ya que la misma guió los diferentes diseños, las aplicaciones y sobre todo las reflexiones y reconstrucciones de mi práctica en busca de una profesionalización docente. Los análisis de mi práctica a través del ciclo reflexivo de Smyth y el apoyo de mi equipo de Cotutoría me permitieron ir respondiendo a dicha pregunta a lo largo de toda mi investigación, tales conclusiones las expreso a continuación.

Una vez planteada la pregunta guía de la investigación, mi tarea y misión docente transformadora me llevó a buscar otras directrices de mejora alejadas de esas prácticas tradicionalistas. Así, a partir de un diagnóstico identifiqué que la manera más adecuada para trabajar a la distancia, sería a través de las herramientas WEB 2.0, específicamente Facebook, WhatsApp y Google Meet.

Recapitulo que de manera inicial en la tarea investigativa la mayoría de mis estudiantes se encontraban en los niveles silábico y silábico-alfabético de escritura, por lo tanto, tenían una limitada y negativa perspectiva de la convencionalidad del lenguaje escrito, situación que los llevaba a solo copiar textos y no producir sus propios escritos.

A través del análisis de la situación de aprendizaje identificada, la búsqueda de información para atenderla, mi proceso reflexivo, la colaboración de otros profesionales de la educación, como fue mi equipo de cotutoría, me llevaron a la selección de estrategias de intervención didáctica focalizadas para atender la problemática, éstas iban dirigidas a favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito.

El propósito perseguido para mis estudiantes estuvo enfocado en que favorecieran la convencionalidad de la escritura con ayuda de las herramientas WEB 2.0 para el logro de los aprendizajes, al favorecer tal finalidad pude darme cuenta de que los estudiantes realmente son constructores autónomos de ideas y producciones originales, las cuales tienen lógica, coherencia y orden, este descubrimiento lo pude constatar en el trabajo realizado por mis estudiantes, quienes interpretan y producen sus textos con propósitos concretos.

Asimismo, la investigación formativa me llevó a descubrir que trabajar bajo el enfoque de la asignatura, en este caso Lengua Materna. Español, me permitió incrementar el conocimiento y el uso del lenguaje en la vida cotidiana de mis alumnos. En donde a través de los diversos análisis atendí las Prácticas Sociales del Lenguaje como medio para favorecer la escritura.

Esto me permitió darle prioridad a que mis estudiantes participaran en situaciones comunicativas, con el propósito de que el aprendizaje fuera significativo para ellos, ya que se les estaba dando un uso eficiente a los diversos tipos de textos. También, un aspecto importante al incorporar las Prácticas Sociales del Lenguaje en mis intervenciones, fue el hecho de considerar que el alumno no solo aprende en la escuela, sino que lo hace de forma natural como sucede en su casa y con su familia.

Por otra parte, reconozco que, en mis dos primeros análisis, enfocaba la convencionalidad de la escritura a solo aspectos figurativos, pero gracias a la fase de información pude darme cuenta que la convencionalidad del lenguaje escrito, implica también conocer los propósitos sociales y personales de la escritura, y sobre todo que tengan una finalidad comunicativa real.

Además, reconocí que es importante comprender que en la postura cognitiva de la escritura intervienen la adquisición, la comprensión y la producción del lenguaje. Durante las intervenciones observé que mis alumnos fueron desarrollando la escritura como un proceso funcional, en el que estaban involucrados una serie de pasos para lograr textos adecuados. Esto incluyó: la situación comunicativa, la memoria a largo plazo y los procesos de composición.

También logré convencerme de que la interacción con diversos tipos de textos fue determinante para el favorecimiento de la escritura en mis alumnos, sobre todo en mi experiencia con el análisis cinco, me hizo corroborar, que los textos instruccionales en situaciones reales, provistos de estrategias cognitivas, metacognitivas y colaborativas, favorecen la formación de escritos autorregulados, reflexivos sobre el propósito, el sentido y la forma del texto.

También pude llegar a la conclusión de que los procesos de convencionalidad del lenguaje escrito de mis alumnos son totalmente autónomos y auto regulados, con mi investigación pude descubrir que para tal fin los alumnos necesitan consolidar su proceso de escritura al convertirse en productores y lectores de textos reales para aprender a comunicarse con eficacia en diferentes contextos sociales, para ello la libertad que otorgué a mis estudiantes fue un aspecto primordial para favorecer la convencionalidad de la escritura, dejé que aprendieran a su ritmo y proporcioné el tiempo suficiente para la escritura.

En cuanto a la estrategia de implementar la relectura de palabras o frases en voz alta, reconozco que ésta permitió en mis estudiantes identificar el fonema, de esa manera es como logré un avance en la ortografía y acentuación de palabras, fue así como pude llevar a mi grupo a desarrollar la escritura convencional, enfocada en este caso en aspectos figurativos.

Estoy consciente que la evaluación la llevaba a cabo de modo normativa y estricta. Pero gracias a la línea de formación: conocimiento pedagógico, fui desarrollando la capacidad para diseñar, aplicar y evaluar mis actividades didácticas,

particularmente las focalizadas en el desarrollo de competencias fundamentales de mis alumnos, es decir, mi evaluación se volvió más formativa.

Además, al diseñar instrumentos de evaluación que me arrojara datos relevantes, descubrí que utilizar evaluaciones cualitativas como la rúbrica, brinda mayor información y ésta puede activamente apoyar a los alumnos a favorecer su lenguaje escrito de acuerdo a los resultados que se obtienen; también, acepto que considerar la autoevaluación, permitió lograr una mejor convencionalidad tanto en aspectos figurativos como cognitivos. A pesar de que, tuve grandes avances en la evaluación, reconozco que fue uno de los rasgos menos favorecidos y que logré identificar como reto para próximas investigaciones.

Mis experiencias me permitieron corroborar que al evaluar las producciones de sus pares mis alumnos pusieron en práctica conocimientos, habilidades y destrezas que previamente habían adquirido. Cuando a un alumno le evaluaban sus producciones tenía la posibilidad de conocer sus áreas de oportunidad en boca de una persona que tenía significado emocional para él. Mis alumnos potenciaron su aprendizaje del lenguaje escrito al compartirlo con otros y al enfrentarse a sus sugerencias, por ello la interacción entre compañeros y el intercambio de ideas es esencial.

Por otra parte, el implementar las clases en línea, me brindó múltiples experiencias de interactuar con mis estudiantes sincrónicamente, de esa manera logré llevar a cabo la revisión colectiva de textos, que benefició la reflexión, en la medida en que mis alumnos se cuestionaban de lo que está escrito o han escrito, es decir, buscaron regularidades, diferencias y relaciones que les permitieron mejorar la convencionalidad de su lenguaje escrito.

Otro rasgo de mi transformación docente, estuvo enfocada en darme cuenta que una buena estrategia para facilitar la elaboración del texto escrito es acostumbrar a los estudiantes al trabajo con borradores, lo cual les permitirá comprender la escritura como un proceso flexible de continuo trabajo, que pueden ser mejorados y complejizados. También, desde la primera hasta la última intervención, me di cuenta

que, para favorecer la convencionalidad de la escritura, la estrategia del dictado va corrigiendo gradualmente la ortografía de las palabras.

Mis experiencias a lo largo de los cinco análisis, me permitieron corroborar que usar el color rojo para las mayúsculas hizo que mis alumnos las identificaran con mayor claridad. Soy consciente que esto es una práctica tradicionalista, sin embargo, la considero una aportación al campo del lenguaje escrito, ya que en mi grupo fue favorable y creo puede serlo para otros.

Lo más relevante de mi propósito como docente lo pude identificar en la mejora de mi práctica, considero que esta investigación me permitió transformar mi quehacer docente al transitar de una intervención tradicional a una práctica innovadora. Este rasgo me permitió comprender que la convencionalidad de la escritura ya no debe verse como algo estricto, de modo contrario, se debe promoverse la flexibilidad y libertad en los alumnos, permitir que aprendan de manera autónoma con el acceso libre a diversos tipos de escritura, evitando las actividades en solitario y la repetición mecanizada de grafías que no abonan a aprendizajes reales.

Un aspecto determinante en el propósito tanto de mis alumnos como en el mío, fue la atención a las herramientas de la WEB 2.0, y a través de ellas implementé la escritura en aparatos tecnológicos, esto favoreció la convencionalidad del lenguaje escrito de mi grupo, ya que los alumnos lograron implementar signos de puntuación que quizá aún no conocían su funcionalidad, pero son conscientes de que se utilizan en la escritura.

Privilegiar la participación de los padres de familia, es fundamental en un trabajo a la distancia o presencial, éste siempre fue un reto permanente que puntalicé desde inicios de mi investigación, además con mi equipo de cotutoría reflexionábamos constantemente que debíamos hacerlos partícipes por ser importantes actores del proceso educativo. Fue así, como me di cuenta que al incorporarlos mis alumnos ponían mayor empeño en sus trabajos, ya que eran el motivante para escribir de manera más convencional, además de que fueron los que me apoyaron en darles a conocer las consignas a sus hijos.

Comprendí que en la convencionalidad de la escritura es importante comprender que los errores son una fuente de aprendizaje, cuestionar a los estudiantes sobre su escritura genera en ellos la conciencia de aciertos y errores presentados, también es necesario que el trabajo se traslade a otros espacios, y que los recursos materiales juegan un papel central, por lo que se deben emplear diversidad de apoyos, ya se visuales, manipulables, interactivos o digitales.

A la luz de la teoría de los especialistas que apoyaron mi proceso de investigación formativa, fueron un referente para el diseño, aplicación y evaluación de actividades de escritura para mi grupo, sobre todo el Libro para el Maestro de Segundo Grado (2018). Al confrontar a los teóricos con mi experiencia puedo decir que sí fueron viables y compatibles con los procesos del favorecimiento del lenguaje escrito de mis alumnos, no obstante, respuestas y resultados fueron únicas en mi grupo.

8.2 Conclusiones a los propósitos de mi investigación.

En cuanto a los propósitos de mi documento de investigación y transformación de mi práctica, puedo afirmar que, en la búsqueda a dar respuesta a mi pregunta, logré distinguir dos entes del hecho educativo, al alumno y a mí, a través de mis intervenciones, al respecto concluyo lo siguiente dadas las pruebas fehacientes que se presentaron.

Respecto al alumnado, se pretendía que favorecieran la convencionalidad de su lenguaje escrito a través de las herramientas de la WEB 2.0. Éste se logró satisfactoriamente en veinticuatro alumnos, adquiriendo un nivel alfabético y los otros cuatro se encuentran en desarrollo para alcanzarlo.

Primeramente, aclaro que, en mis primeras intervenciones, fue complejo asumir el rol que tenía que desempeñar, pero al irlo identificando y aceptar que me correspondía ser un mediador o guía, conseguí hacer los diseños con esa intención, tomando en cuenta las características de mis alumnos, pero sobre todo sus aportaciones e intereses. Esto me permitió hacerlos partícipes en la construcción de

sus conocimientos, situación que logra evidenciarse a través de los artefactos que presento en los análisis de la práctica.

Un elemento primordial e importante, fue la articulación entre la expresión emocional y la escritura creativa, para favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito. Esto permitió que mis estudiantes fortalecieran la habilidad para percibir y reconocer en sí mismos y en sus compañeros las emociones básicas, despertando en ellos la capacidad para generar empatía a partir de sus textos escritos.

Otro punto a destacar, fue el logro de llevar a cabo la metodología del juego a la distancia, también fue un aspecto gratificante, pues además de su carácter lúdico, detonó que mis estudiantes reflexionaran sobre la ortografía e incrementaran su vocabulario, a través de los juegos de: ¡basta!, crucigramas, sopas de letras, memoramas, entre otros. Además, me permitió mantener a los alumnos motivados, lo que propició un mayor andamiaje entre lo que saben y lo que están aprendiendo mediante este recurso, fomentando así curiosidad y seguridad en sí mismos.

Por último, desde el aspecto inclusivo, descubrí que fue pertinente modificar en algunos casos el aprendizaje esperado, si éste era necesario, atendiendo a las características de mi grupo para que su aprendizaje fuera aún más significativo. Lo que quiere decir que tuve que conocer a mis alumnos para así poder fomentar situaciones en pro de su educación.

En concordancia con lo expuesto en párrafos anteriores, considero que fueron de suma importancia para darme cuenta del peso que existe en mí como docente para favorecer la convencionalidad de la escritura. Por ello ahora me daré la oportunidad de entablar aquellas mejoras que visualicé en mi transformación profesional. Al respecto fue el potencializar una innovación en mi práctica a través de uso de herramientas de la WEB 2.0 para mejorar la convencionalidad del lenguaje escrito de mis alumnos.

Primeramente, aprendí a tomar en cuenta los aprendizajes previos de mis estudiantes a través de diversas técnicas, además, comencé a fungir como guía del aprendizaje, convirtiendo mi práctica de lo tradicionalista a lo constructivo, lo que trajo como beneficio que fomentara la flexibilidad tanto en mi persona como en las

actividades planteadas, manteniendo así una mente abierta, al aceptar que no siempre los alumnos requieren la ayuda de su profesora.

Considero que al diseñar secuencias didácticas focalizadas en propiciar los elementos y medios más convenientes para favorecer la convencionalidad de la escritura mediante el uso de las herramientas de la WEB 2.0, dio lugar a una mediación entre los alumnos con un logro de los aprendizajes, puesto que a ellos les gustaba curiosear lo que se propondría en las clases y el escenario donde se iba a desarrollar.

En la búsqueda de utilizar estrategias innovadoras en mi ejercicio docente y para el logro de los aprendizajes de mi grupo, me vi en la necesidad de transformar prácticas que limitaban esta parte del propósito investigativo, así que me apropié de nuevas acciones que fungieron como importantes avances en este proceso; como lo fue el incorporar las clases en línea a través de Google Meet, la cual me dio pautas para ver los avances de mis alumnos de manera más clara y sin dudar tanto de ellos. Este hallazgo, sin duda lo debo al buen diseño de las secuencias didácticas que propiciaban seguridad en mis acciones que cada vez fueron siendo más focalizadas.

Por otra parte, el diversificar las actividades, me permitió ser más consciente que el aprendizaje debe tener en cuenta las múltiples individuales de cada estudiante. De esta manera logré la identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de mis alumnos en relación con su proceso de enseñanza- aprendizaje. Además, como docente, me hizo que generara una búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitiva.

Esta investigación formativa, me permitió afirmar que el uso de herramientas de la WEB 2.0, hicieron que lograra mayor innovación en mis prácticas docentes, porque a través de ellas pude favorecer la convencionalidad del lenguaje escrito de mi grupo, ya que éstas permitieron a los alumnos compartir sus escritos y retroalimentarlos.

También, gracias a este proceso de transformación de mi práctica, en el que se vio envuelto mi equipo de cotutoría, me hizo visualizar la importancia que tiene el

trabajo en colaborativo para poder realizar una reflexión acerca de la práctica docente, y entablar una red de aprendizaje que permita el apoyo, intercambio de ideas y estrategias innovadoras.

Es así que, a lo largo de la investigación pude visualizar un progreso inminente en mis alumnos y mi intervención docente. Teniendo como referente las evidencias mostradas en cada uno de los análisis, así como un avance significativo en mi crecimiento profesional y personal respecto a las líneas de formación y competencias desarrolladas en este camino recorrido. Ahora comprendo que los rasgos del perfil de egreso de este programa referidos a: conocimiento del nivel, conocimiento del niño, entre otros. fueron parte sustantiva de los cuatro semestres vividos en la maestría en Educación Primaria.

8.3 Conclusiones personales.

Este proceso lo disfruté de manera amplia, mi trabajo me ayudó a ser reconocida por padres de familia y alumnos. Concretamente sentí confort en ver como mis alumnos tenían bajos niveles de escritura, ahora valoro demasiado que se encuentran en el máximo nivel, claro que aún queda mucho por lograr, pero sin duda fue un gran avance.

Por otro lado, lamento que en dos alumnas no pude ver avances importantes, si bien, la problemática radicó en la falta de apoyo de casa y su ausentismo en las clases en línea. Éstos fueron factores que complicaron mi trabajo en apoyarlas en lo que requerían.

Puntualizo que este proceso me ayudó a desarrollar un mayor grado de profesionalización de mi accionar, que no debo de perder de vista, asumo y mantengo la convicción de que esa visión generada en este transcurso formativo de investigación me permita seguir creciendo, porque considero he iniciado esta carrera de docente investigador con pasos seguros y continuos en un corto tiempo.

Concluyo este apartado, mencionando que este trabajo es una propuesta situada en mi grupo de 2° "B", y que las experiencias aquí descritas son un referente

o aportación al campo de la enseñanza del español, y en específico a la convencionalidad del lenguaje escrito, sustentados en importantes autores eruditos en la materia. Espero seguir en la búsqueda de respuestas a esta problemática y con ello llegar a diseñar, aplicar y evaluar diferentes secuencias, para desarrollar en los alumnos habilidades y competencias del español, y continuar así perfeccionando mi actuar en el aula.

CAPÍTULO IX. VISIÓN PROSPECTIVA: UNA NUEVA MIRADA DOCENTE.

La palabra visión encierra muchos significados, entre ellos la capacidad de ver e interpretar nuestro entorno hacia una prospección del futuro. Por ello, es importante que, como docente, me planteé nuevos retos, que me permitan darle mayor significatividad a mi labor pedagógica.

Al término de esta investigación tengo cabal razón de lo importante que es la convencionalidad del lenguaje escrito para el alumnado en la educación básica, debido al impacto que tiene en la trayectoria escolar, así como en el desempeño de la vida cotidiana.

Llegar a la recta final de todo proceso tiene implicaciones, en este trayecto formativo se me presentaron nuevos horizontes y cuestionamientos, a los cuales podré dar respuesta más adelante: ¿Cómo implementar las TICS en trabajo presencial para la adquisición del lenguaje escrito? y ¿De qué manera proyectar y compartir experiencias acerca del favorecimiento del lenguaje escrito a compañeros docentes?

Las experiencias vividas del trabajo a distancia con mis alumnos y como maestrante, fue interesante y sorprendente, conseguí activar un proceso metacognitivo que me llevó al logro de nuevos conocimientos. Sin duda, la experiencia de investigación vivida me invita a seguir adentrándome en esta temática, que me apasiona y desafía a seguir aprendiendo.

Todavía en una corta distancia del proceso vivido de la educación sincrónica y asincrónica debido a la contingencia por COVID-19, valoré lo virtuoso que fue trabajar de esa manera. Es otro aspecto que propicia en mi persona interés por indagar y aportar, ya que no estamos exentos a que vuelva a ocurrir un suceso así. Puedo afirmar que el uso de herramientas de la WEB 2.0 resultó ser sustantivo en la

construcción de conocimientos, y en específico en el favorecimiento de la convencionalidad del lenguaje escrito.

Por otro lado, en esta investigación también logré realizar una evaluación formativa, más útil en el proceso educativo y aplicarla, por ello me gustaría continuar en este camino, especialmente con el tema, porque desde mi perspectiva, lo considero como una de las áreas de oportunidad que más impactan en la educación.

Reconozco el valor de la profesionalización docente que adquirí con estos estudios de maestría, declaro que ha deconstruido y creado otros esquemas de mi quehacer, en donde me cuestionaré constantemente con el fin de reconocer mis fortalezas y áreas de oportunidad, siempre a través de una mente abierta, ésta me llevará a analizar, reflexionar y reconstruir mi práctica docente. También, sin duda algo muy importante que me dejó esta maestría, es la idea de que el aprendizaje se enriquece a partir de las experiencias, tanto las propias como la de los otros profesores.

En relación a mi desarrollo profesional a futuro, me visualizo con la publicación de un artículo, seguramente varios, compartiendo ideas en diferentes congresos como asistente y por qué no como ponente para seguir aprendiendo. Desde luego un plan sumamente emocionante y al mismo tiempo desafiante y retador, es estudiar el doctorado y vivir el sueño de ser formadora de docentes.

Walt Disney tenía un lema que decía: “Pregúntate si lo que estás haciendo hoy, te acerca al lugar en el que quieres estar mañana”. Con este pensamiento, finalizo diciendo que sé que aún tengo mucho tiempo que me queda por vivir en las aulas para aprender, compartir y promover ese proceso tan complejo y alucinante que es el aprendizaje.

REFERENCIAS.

- Allen, D. (2000). Protocolo de focalización del aprendizaje, en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes (pp. 131-156). España: Paidós.
- Arbesú, M. I. y Gutiérrez, E. (2012). El portafolio formativo. Un recurso para la reflexión y auto -evaluación en la docencia (pp. 105-122). Perfiles educativos. UNAM.
- Asociación Mexicana de Internet (2012). MKT Digital y Redes Sociales en México: AMIPCI
- Barba Marín, L. (2004). La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y módulos pedagógicos. Balance y perspectiva. Revista Perfiles Educativos. XXVI. (103), pp. 38-55.
- Barocio, R. (2013). Disciplina con amor en el aula: tocando el corazón de tus alumnos. Pax.
- BECENE (2019). Orientaciones académicas para la elaboración del portafolio temático. México: BECENE.
- Bedmar, S. (2009). La importancia del contexto en el proceso de enseñanza aprendizaje. Revista digital para profesionales de la enseñanza. ISSN: 1989-4023 (5), pp. 45-49.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky. México: Pearson.
- Bolívar, A. (1999). Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Recursos e instrumentos psicopedagógicos. Desarrollo personal y formación. Bilbao: Editorial Mensajero.

- Bonilla, M., Soto, A., Acosta L., (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid-19. Experiencias de alumnos y padres de familia. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213/422>
- Bozu, Z. (2012). Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel. Barcelona: Octaedro.
- Brophy, J. (2000). La Enseñanza. Academia internacional de Educación (UNESCO). Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.
- Cabero, J. (2006). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. En el video en la enseñanza y formación (p. 113). Madrid España: McGRAW-HILL
- Cabrera, J. (2005). La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje. El aprendizaje visto desde los estilos de aprendizaje. Pinar del Ruio, Cuba: Saíz.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. Argentina: EDUCERE. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19731/articulo1.pdf;jsessionid=78D9445AD0C6B6480E759103800A4C78?sequence=1>
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. y Cabré, P. (1990). La enseñanza de la ortografía. Barcelona: GRAO.
- Cassany, D. (1993). Aprender a escribir. La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1995). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2003). Taller de escritura: Propuestas y reflexiones. Barcelona España: Anagrama. <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/ponencia/293-taller-de-escritura-propuestas-y-reflexionespdf-PYfA6-articulo.pdf>

- Cassany, D. (2004), Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós.
- Castillo, J. (2003). Evaluación educativa y promoción escolar. Madrid: Pearson Education.
- Cerda, G. (2014). La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación. México: Neisa.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zavala, A. (1999). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- CONAPO (2001). Índices de marginación. Recuperado de: <http://www.conapo.gob.mx/00cifras/2000.htm>
- Conejo, R. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Valparaíso: CIDPA.
- CONEVAL (2010). Estadísticas de Desarrollo Social 2010. Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/SanLuisPotosi/Paginas/principi pal.aspx>
- Cuetos, F. (1991). Psicología de la escritura. Madrid: Escuela Española.
- Day, C. (2006). Pasión por enseñar. Madrid: NARCEA.
- De la Torre, S. (2004). Aprender de los errores. Tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Delgado, P. (2019). La importancia de la participación de los padres en la enseñanza. Observatorio en Educación Innovativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion>
- Díaz Barriga, F. y G. Hernández (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Elliot, J. (2004). La investigación acción en educación. Madrid: Morata.

- Ferreiro (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200014.
- Ferreiro, E. (1992). Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis [en línea]. http://www.palabrario.com/descargas/Desarrollo_alfabetizaci%C3%B3n.pdf
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (2006). Sistemas de escritura, constructivismos y educación. Argentina: Homo Sapiens.
- Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente. Revista del Centro de Investigación. Universidad la Salle.
- Flórez R., Gómez, D. (2013). Leer y escribir en los primeros años: retos y desafíos. Textos Universitarios. Bogotá Colombia.
- Flórez R., Restrepo M., Schewanenflugel P., (2003). Alfabetismo emergente, investigación teoría y práctica. El caso de la Lectura. Universidad Nacional de Colombia e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Bogotá Colombia.
- Flórez, R., Cuervo, C., (2005). El Regalo de la Escritura: Cómo aprender a escribir. Bogotá: UNIBIBLOS.
- Flórez, R., Restrepo, A. y Schwanenfl, P. (2007). Alfabetismo emergente: investigación y práctica. El caso de la lectura. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fraca de Barrera, L. (2007). El procesamiento psicolingüístico del dictado y sus implicaciones para la enseñanza de la lengua escrita. Investigación y Postgrado, 22(1), (pp. 93-108). <https://goo.gl/3e9zf8>
- Freire, P. (1997). Transformando la práctica docente. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 4(14), 100-102.

- Frith, U. (2007). Dislexia, disortografía y disgrafía. Madrid: Pirámide.
- Gaitán, S. (2008). Importancia de la formación docente en la actualidad. Recuperado de Blog de Educación y Colaboraciones Nexos.
- García, P. F. (2009). Formación WEB 2.0. Salamanca: Scopeo.
- García, V. (1963). La enseñanza sistemática de la ortografía. Madrid: Rialp.
- Gómez, M. (2014). La adquisición de la lengua escrita. En propuestas para el aprendizaje de la lengua escrita. México, D.F.
- González, J. E. (2011). La WEB 2.0 y 3.0 en su relación con el EEES. España: Editorial Visión Libros.
- Goodman, K. (2003). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- Herrera, D. (2009). Teorías contemporáneas de la motivación: una perspectiva aplicada. (ISBN 978-9972-429-07.1). Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Hernández, F. (2014). La investigación formativa y la profesionalización docente. En Ramírez, M. y Hernández, F. (2014). La investigación formativa. Retos y experiencias en la profesionalización docente. (pp. 1-13). México: BECENE.
- Huguet, T. (2009). Capítulo 5: El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En la educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado (pp81-94).
- Imbernón (2014). Capítulo 13: Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: un cambio necesario. Barcelona: Octaedro.
- INEGI (2008). Indicadores seleccionados sobre nivel de escolaridad, aptitud para leer y escribir y alfabetismo (versión electrónica). <http://www.inegi.gob.mx>
- INEGI (2015). Catálogo de claves de entidades federativas, municipios y localidades / Tabla de equivalencias. <http://www.inegi.gob.mx>

- Lacón, N., Ortega, S. (2008). Revista signos. Cognición, Metacognición y escritura. Chile.
- Lamas, M. (2016). Innovar en el aula: Contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medios para transformar la práctica.
- Laorden, C. y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. Vol. N° 25. España: Pulso.
- Lara, M. (2015). El desarrollo de los procesos de autoevaluación desde la perspectiva del saber pedagógico en la educación inicial, serie proyecciones (pp. 24-28).
- Latorre, A. (2008). La investigación- acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Marchesi, A. (2007). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. ISBN: 978-84-206-8401-7. Madrid: Alianza.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/colecciones/home.action?ebraryDocId=110288%2035>
- Marchesi, A., Martín, E. (2014). Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis. Madrid: Alianza.
- Meso, P. M. (2010). Gabinete de comunicación y educación.
<http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com>
- Miretti, M. (2013). Capítulo 3: Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos conocimientos: los conocimientos previos. España: Graó.
- Monereo, C., y Monte, M. (2011). Incidentes críticos: una mirada al otro, que soy yo. Docente en tránsito. Incidentes críticos en secundaria. Barcelona: Graó.
- Navarro, E. Jiménez, E., Rappoport, S., y Thoilliez, B. (2017). Fundamentos de la investigación e innovación educativa. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

- Nemirovsky, M. (2000). Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura? En sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aleñados. México: Paídos.
- Nemirovsky, M. (2009). Experiencias escolares con la lectura y la escritura. España: Graó.
- Pérez, J. y Gardey, A. (2009). Contexto. De WordPress Sitio web: <http://definicion.de/contexto>
- Pérez, M. (2005). Un marco para pensar en configuraciones didácticas en el campo del lenguaje en la Educación Básica. Colombia: ICES. <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis59.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- PLANEA (2018). Resultados de los alumnos evaluados en nuestra escuela. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/ba>
- Ramírez, M. S. y Hernández, F. (2014). La investigación formativa, retos y experiencias en la profesionalización docente: México: Editorial Porrúa.
- Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S071807052016000200026&lng=es&nrm=iso
- Restrepo, B. (2012). Investigación formativa e investigación productiva de conocimientos en la universidad. España: Nómadas.
- Rojas, G. (2007). La investigación como estrategia didáctica en la construcción del conocimiento escolar. Revista EDU-FÍSICA. <http://www.edufisica.com>
- Santrock, J. (2006). Psicología del desarrollo: el ciclo vital. ISBN 9788 4481 46399. E.U.A: McGraw-Hill.

- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. España: Paidós.
- Scopeo (2009). Formación Web 2.0. SCOPEO Monográfico (pp. 5-13).
- SEP (2018). Aprendizajes clave para la educación integral. México: SEP.
- SEP (2018). Libro para el maestro. En Lengua Materna. Español. Segundo grado. Ciudad de México: SEP.
- Serrano de Moreno, A. (2000). El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimiento. Panamá.
- Taylor S.J y Bodgan, R. (2015). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós Ibérica.
- Teberosky, A. (1999). Aprendiendo a escribir. Barcelona: Horsori.
- Tenti Fanfani, Emilio (2009). Diversidad Cultural, desigualdad social y estrategias políticas educativas.
- Vaca, J. (1997). Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿Qué piensa el escolar? México: CINVESTAV.
- Valenzuela R. (2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación. <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/index.html>
- Villar Á. L. M. (Coords). (2000). Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular. España: Ediciones Mensajer.

ANEXOS.

Anexo 1. Rúbrica para evaluar textos narrativos.

Niveles Factores	1 DEBE MEJORAR	2 BUENO	3 EXCELENTE
<p>Principios funcionales de la escritura.</p> <p>Factor (a): Usa diferentes recursos para elaborar su escrito (Experiencias vividas, cuentos, situaciones de sus compañeros)</p> <p>Factor (b): Elabora preguntas acerca de las razones por las que pretende escribir y lo que quiere escribir.</p>	<p>El estudiante sólo escribe acerca de experiencias propias vividas. No tiene en cuenta escritos u otros textos o experiencias de sus compañeros o familiares.</p> <p>Tampoco elabora preguntas acerca de las razones, ideas o tema frente al que pretende escribir.</p>	<p>El estudiante utiliza más de un recurso (Su experiencia, las de sus compañeros, un cuento) para realizar su escrito.</p> <p>Se hace preguntas acerca de las razones por las que realizara el escrito. Sin embargo, estas preguntas no son tan elaboradas.</p>	<p>El estudiante utiliza más de tres recursos para realizar su escrito y elabora preguntas que permiten orientar su escrito, de acuerdo con la idea, tema o intención de escribir.</p>
<p>Principios Lingüísticos de la Escritura.</p> <p>Factor (c): Se observa Coherencia en su escritura</p> <p>Factor (d): Se observa fluidez en su escritura</p>	<p>El estudiante intenta comunicarse, pero su texto no es claro y coherente</p> <p>Escribe una o máximo dos frases para referirse a una idea</p>	<p>Las palabras y conectores utilizados por el estudiante dejan ver un texto parcialmente coherente y emplea más de tres frases para referirse a una idea o pregunta, se observa creatividad en su escrito</p>	<p>El escrito desarrollado por el estudiante es en su totalidad coherente, utiliza las palabras y conectores de forma adecuada También escribe un párrafo completo frente a una idea, dejando ver un texto extenso, fluido, expresivo y escrito adecuadamente.</p>

<p>Principios Relacionados de la escritura.</p> <p>Factor (e): Revisa lo que escribe</p> <p>Factor (f): Hace los ajustes que considere importantes para confirmar que lo que escribió es realmente lo que quiere comunicar.</p>	<p>El estudiante no revisa su escrito luego de terminarlo.</p> <p>El estudiante pese a no revisar su escrito o a revisarlo no realiza ajustes. (Se evidencian errores en su escrito)</p>	<p>El estudiante lee en una ocasión lo que ha escrito y realiza algunos ajustes a su escrito, sin embargo, no los suficientes para presentar o compartir su escrito, se evidencian algunos errores.</p>	<p>El estudiante revisa en más de una ocasión su escrito y solicita a sus otros compañeros o docente revisar su escrito. El estudiante tiene en cuenta las observaciones de otros compañeros y/o las realizadas por el mismo luego de revisar su escrito y hace los ajustes necesarios.</p>
--	--	---	---

- **Excelente (3):** Desarrolla y tiene en cuenta todos los elementos en la elaboración de texto.
- **Bueno (2):** Desarrolla y tiene en cuenta algunos de los elementos en la elaboración de textos.
- **Debe mejorar (1):** Desarrollo y tiene en cuenta muy pocos, o no tiene en cuenta elementos en la elaboración de textos.