



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

TITULO: Me divierto, aprendo y mejoro mi escritura

---

AUTOR: Capetillo Copado Guadalupe Efrain

---

FECHA: 15/07/2020

---

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, Alfabetización, Adquisición de la escritura, Ambientes de aprendizaje, Competencia lingüística.

---

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



“ME DIVIERTO, APRENDO Y MEJORO MI ESCRITURA”

PORTAFOLIO TEMÁTICO

que presenta:

Guadalupe Efrain Capetillo Copado

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN

EDUCACIÓN PRIMARIA

TUTORA: JUANA MARÍA JARAMILLO GONZÁLEZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P., NOVIEMBRE DE 2019



Benemérita y Centenaria  
Escuela Normal del Estado  
de San Luis Potosí

**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 GUADALUPE EFRAIN CAPETILLO COPADO  
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la  
utilización de la obra Titulada:

**ME DIVIERTO, APRENDO Y MEJORO MI ESCRITURA**

en la modalidad de: Portafolio temático para obtener el  
Grado en Maestría en Educación Primaria

en la generación 2017-2019 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 21 días del mes de ENERO de 2020.

ATENTAMENTE.

  
GUADALUPE EFRAIN CAPETILLO COPADO

Nombre y Firma

**AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES**

Nicolás Zapata No. 200  
Zona Centro, C.P. 78000  
Tel y Fax: 01444 812-11-55  
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx  
www.beceneslp.edu.mx



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 21 de 2019.

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): **GUADALUPE EFRAIN CAPETILLO COPADO**

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

### ME DIVIERTO, APRENDO Y MEJORO MI ESCRITURA.

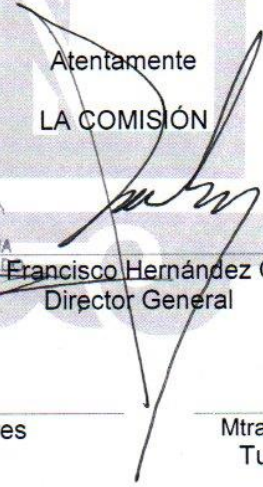
A resolución de los suscritos, y una vez llevada a cabo la fase de lectura del portafolio temático, así como su presentación en la conversación pública, se determina que reúne los requisitos para la obtención del grado de **Maestra en Educación Primaria**.

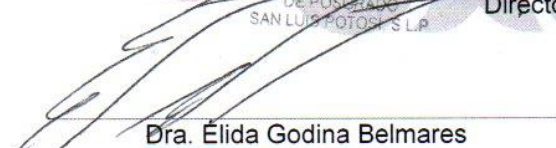
Atentamente

LA COMISIÓN



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

  
Dr. Francisco Hernández Ortiz  
Director General

  
Dra. Érida Godina Belmares  
Directora de Posgrado

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

2019, "Año del Centenario del Natalicio de Rafael Montejano y Aguiñaga".



## ÍNDICE

<b>CARTA AL LECTOR</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I. CONTEXTO SOCIAL</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO II. HISTORIA DE VIDA PERSONAL Y PROFESIONAL</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO III. CONTEXTO TEMÁTICO</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO IV. FILOSOFÍA DOCENTE</b>	<b>71</b>
<b>CAPÍTULO V. RUTA METODOLÓGICA</b>	<b>80</b>
<b>CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA</b>	<b>94</b>
Análisis 1. Las fondas de San Ciro: Vendo, compro y aprendo	94
Análisis 2. Palabra a palabra mejoro mi escritura	115
Análisis 3. La máquina de palabras	131
Análisis 4. Escritores por un día	152
Análisis 5. El correo amistoso	180
Análisis 6. La feria de la escritura	212
<b>CAPÍTULO VII. RESULTADOS</b>	<b>239</b>
<b>CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES</b>	<b>249</b>
<b>CAPÍTULO IX. VISIÓN PROSPECTIVA</b>	<b>257</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>259</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>266</b>

## CARTA AL LECTOR

Apreciado lector:

Si has iniciado la lectura del Portafolio temático que ahora tienes en tus manos, es porque en algún momento de tu vida fuiste alfabetizado, es decir, lograste adquirir las habilidades de lectura y escritura, pero, ¿alguna vez imaginaste que no todas las personas tienen acceso a este tipo de conocimiento? ¿En algún momento de tu vida has conocido alguna persona que necesita el apoyo de otro para comunicarse por medio de la lectura y escritura? Seguramente tu respuesta fue sí, y con ello, al igual que yo podrás comprender la magnitud de este problema y la urgencia que requiere para ser atendido en la sociedad actual.

El presente Portafolio temático que lleva por nombre Me divierto, aprendo y mejoro mi escritura, es el resultado de un sinnúmero de esfuerzos realizados a lo largo de los cuatro semestres que comprende la Maestría en Educación Primaria ofertada por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (en adelante BECENE) y que tuvo su origen en una serie de vivencias personales y profesionales a lo largo de mi corta trayectoria como docente de primaria. El enfrentarme por primera vez a un grupo de alumnos y conocer a profundidad sus necesidades de aprendizaje me llevó a darme cuenta que como docente necesitaba profundizar en mi formación inicial.

Desde mi primer día como docente mi práctica estuvo llena de dudas e incertidumbres, al asignarme como titular del primer grado reflexioné en el desconocimiento que tenía al respecto y comencé a formular cuestiones que de momento no tuvieron respuesta alguna ¿Cómo se trabaja en primer grado? ¿Cómo se enseña a los niños a leer y escribir? Estas dudas me confirmaron que necesitaba prepararme profesionalmente para poder ofrecer una educación de calidad, por lo que finalmente me decidí a realizar mis estudios de Maestría.

Las intervenciones realizadas con mi grupo de primero fueron más tensas que satisfactorias, cuestionándome en todo momento si lo que hacía era correcto y permitiría que mis alumnos aprendieran significativamente. Posteriormente laboré en dos centros escolares diferentes donde sorpresivamente me volvieron a asignar como docente de los primeros grados. Por tanto, estas experiencias llenas de dudas me llevaron a elegir *La adquisición de la escritura* para ser abordada como mi tema de investigación.

De acuerdo a BECENE (2018) la investigación formativa “busca desarrollar las habilidades investigativas del sujeto...tendientes a favorecer la reflexividad y la generación de saber pedagógico” (p. 9), por esta y muchas otras bondades el proceso de formación e indagación de mi propia práctica docente estuvo guiado desde fases iniciales por los referentes de este tipo de enfoque, permitiéndome de esta manera generar una pregunta central de investigación y dos propósitos en relación directa a la misma.

La pregunta que guió mi investigación fue *¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de segundo grado para el logro de los aprendizajes esperados?* misma que pudo ser respondida con ayuda del propósito para el alumno, *Favorecer la adquisición del lenguaje escrito en los alumnos de segundo grado a través de las prácticas sociales del lenguaje para el logro de los aprendizajes esperados*, así como el propósito para mí como docente, *Mejorar la práctica docente para favorecer la adquisición del lenguaje escrito mediante la implementación de estrategias didácticas innovadoras*.

Por el tipo de investigación realizada debo mencionar que el aspecto teórico no fue un elemento central de mi proceso, sin embargo, sirvió de guía y referente para el desarrollo de cada una de las actividades de aprendizaje implementadas con mis estudiantes. Dentro de los principales referentes teóricos que sustentaron mi investigación se encuentran Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y Daniel Cassany, cuya aportación recobró importancia al servir de propuesta para la adquisición de la escritura de mis alumnos.

Lo que te he compartido hasta el momento me permite hacer mención del presente Portafolio temático como una herramienta por excelencia que me permitió concretar mi profesionalización docente a través de estudios sistemáticos de mi propio actuar, de esta forma, son varios los elementos que me posibilitaron la recuperación y construcción de conocimiento pedagógico en mi investigación, tales como el Ciclo reflexivo de John Smyth, que fue un insumo básico dentro del equipo de Cotutoría para reflexionar y analizar mi práctica docente con fines de mejora y transformación, recuperando a través de los diversos Artefactos debilidades y fortalezas de la práctica para potenciarlos en mejora y reconstrucción de la misma.

¿Logré llevar a cabo mi investigación como lo tenía contemplado? ¿Hubo fortalezas y debilidades en el proceso? ¿Las actividades aplicadas con mis estudiantes me permitieron disipar dilemas que tenía en mi actuar docente? ¿Funcionaron las estrategias implementadas con mis estudiantes? ¿Pude responder mi pregunta y conseguí favorecer los propósitos de mi investigación? ¿Hubo transformaciones evidentes en mi actuar como docente? Las respuestas de tales interrogantes las encontrarás distribuidas en los diferentes apartados que conforman mi Portafolio temático, mismos que describo a continuación.

En el apartado *Contexto social* podrás conocer el lugar donde llevé a cabo mi proceso de investigación, tendrás un acercamiento profundo con la comunidad, la escuela, los padres de familia y sobre todo mis alumnos, así como sus principales características al inicio del proceso realizado y la forma en cómo se vincularon con la problemática, pregunta y propósitos de investigación.

Al llevar a cabo este proceso de análisis, reflexión, mejora y transformación de mi propia práctica, fue necesario recordar mi historia de vida, tanto personal como profesional, destacando de ella mis principales rasgos humanos, profesionales y académicos, mis saberes, mis prácticas, mis márgenes de autonomía y la organización de mi vida en los diferentes ámbitos, para determinar con ello el rumbo que seguiría mi investigación, estos aspectos los podrás apreciar en el apartado *Historia personal y profesional*.



Posteriormente el apartado *Contexto temático* te mostrará de manera detallada los hechos y eventos de mi práctica que fueron el origen de mi investigación, argumento la importancia de la investigación en mi propio campo de acción, describo mi interés por este tema en particular, integro los principales referentes teóricos que sustentaron el trabajo realizado y declaro finalmente mi pregunta y propósitos de investigación utilizados.

También expresé mis ideas y postura filosófica, explicité mis concepciones acerca de conceptos clave como la enseñanza y aprendizaje, planteé argumentos a los fines de mi enseñanza, declaré valores que me guían como persona y maestro y resalté la importancia de mi tema, ésto lo describo de manera profunda en el apartado *Filosofía docente*.

Luego encontrarás el apartado *Ruta metodológica*, en el cual describo de manera detallada el proceso seguido en la construcción del portafolio que tienes en tus manos, identifico las situaciones que me llevaron a elegir la problemática de investigación, planteo el tipo de investigación realizada y las etapas en que la llevé a cabo. De igual modo resalto el aspecto de la reflexión como un elemento central de mi proceso, recupero la importancia de los artefactos para la transformación de mi actuar como docente, la reflexión a través del Ciclo reflexivo de John Smyth y sobre todo la relevancia que tuvo mi equipo de Cotutoría en la elaboración y seguimiento de mi portafolio temático.

Sin duda alguna la esencia de mi portafolio temático radica en los análisis de mi práctica docente llevados a cabo a lo largo de mi investigación, pues en ellos doy a conocer el aprendizaje tanto de mis alumnos como mío, las percepciones y sobre todo las problemáticas que afronté respecto a mi tema de investigación durante el desarrollo de la misma. Fueron en total seis análisis de la práctica aplicados, en los cuales pude reflexionar mis artefactos para responder a mi pregunta, confrontar mi práctica y reconstruir mis acciones a la luz de mi equipo de Cotutoría, el contenido de cada Análisis lo presento a continuación de acuerdo al orden de aplicación de los mismos en mi aula de clases.

Mi Análisis uno llevó por nombre *Las fondas de San Ciro, vendo, compro y aprendo*, y con la aplicación del mismo buscaba *que los alumnos socializaran el conocimiento que ya tenían sobre el tema de escritura*. En él te podrás dar cuenta cómo cada actividad integrada dentro del diseño de esta intervención abonó al favorecimiento de la realización de algunas producciones finales de escritura: un cartel de venta de comida, un menú de venta de comida al público y un pedido de comida en base al menú proporcionado.

Luego encontrarás el Análisis número dos que titulé *Palabra a palabra mejoro mi escritura*, y al ser aplicado con mis estudiantes tuvo la intención de que *mis alumnos identificaran el significado de palabras desconocidas, así como que investigaran el significado de tales términos*. Al leerlo podrás darte cuenta de cómo los logros de mis alumnos se concretaron en un producto final que fue un *Diccionario ilustrado* de palabras y términos desconocidos para los alumnos, representando con ello la parte innovadora de esta intervención.

Posteriormente podrás darle seguimiento al proceso seguido con mis estudiantes en el Análisis número tres, el cual se titula *La máquina de palabras*, dicha intervención la inserté específicamente en el ámbito de *Estudio* y tenía por tanto el objetivo de *que los alumnos mejoraran su conocimiento alfabético mediante la reconstrucción de palabras a partir de pistas que ofrecen las letras iniciales y finales*. Al analizarlo podrás conocer de manera concreta las actividades organizadas en la secuencia didáctica, así como los productos finales elaborados por los alumnos: un listado de palabras reconstruidas y un ejercicio impreso, los cuales dan cuenta de apropiación del aprendizaje en mis estudiantes.

Luego encontrarás mi cuarta intervención docente llamada *Escritores por un día*, dicha práctica docente la realicé a través de la modalidad de trabajo de *Actividad recurrente* y estuvo enmarcada en el ámbito de *Estudio*, tal actividad tenía la finalidad de que *los alumnos descubrieran la necesidad de la cohesión y la coherencia en la construcción de cuentos*. El producto final de la intervención fue la escritura de un *Cuento* que los alumnos redactaron con base *en una lectura previa*.

El Análisis cinco lo titulé *El correo amistoso* y lo abordé bajo la modalidad de *Actividad recurrente*. Con esta intervención favorecí el ámbito *Participación social*, ya que buscaba como aprendizaje esperado *que mis alumnos identificaran aspectos sobre la escritura y función de los textos*. Por lo anterior establecí como *Producto final* una *carta respuesta* a una correspondencia recibida previamente, para ello los alumnos escribieron cartas para compañeros de otra comunidad del municipio.

Luego podrás encontrar el Análisis seis, cuyo nombre fue *“La feria de la escritura*. Contemplé que mis alumnos fortalecieran varios aprendizajes esperados que ya habían sido abordados en análisis anteriores, tales como *Identificar las letras que se requieren para la escritura de cada palabra, Escribir textos descriptivos sencillos a partir de su imaginación con imagen y texto, Identificar la segmentación entre palabras y su relación con el significado, Identificar rimas e Identificar aspectos de ortografía y segmentación*. Favorecí el ámbito de Estudio con varias producciones finales que fueron respuestas a la pregunta de investigación que pretendía resolver.

Al término de los Análisis de mi práctica docente doy a conocer el apartado de *Resultados*, el cual tiene la finalidad de presentar de manera concreta y directa el estado final de mis estudiantes en cuanto a su aprendizaje y respecto al tema de mi investigación. Para tal fin, en dicho apartado muestro el instrumento de valoración inicial de la situación de mis alumnos, la forma de aplicación y los resultados obtenidos del mismo, luego hago un comparativo de tales datos con los obtenidos a través del mismo instrumento, pero aplicado en la fase final del proceso de investigación luego de mis diversas intervenciones docentes.

Posteriormente aparece el apartado de *Conclusiones*, el cual refleja mi estado final luego de todo mi proceso de investigación. En dicho apartado podrás encontrar los hallazgos obtenidos en relación a mi temática, las conclusiones generales a mi pregunta y propósitos de investigación, la forma en cómo pude responder mi pregunta, los aportes logrados al campo de la educación, la relación de la teoría con los resultados, el impacto de mi proceso y sobre todo los retos que quedan pendientes para futuras intervenciones.

Finalmente cierro mi portafolio temático con el apartado *Visión prospectiva*, en él podrás conocer las nuevas dudas que surgieron en mi práctica luego del proceso de investigación realizado y los retos que me quedan pendientes para futuras intervenciones. De igual modo planteo la forma en que me vislumbro luego de concluir mi Maestría, las ideas que deseo seguir indagando y las actividades concretas para continuar con mi desarrollo profesional. También complemento mi trabajo con un espacio de *Referencias*, en el cual concentro las fuentes de información revisadas que pueden servir para su posterior consulta por los lectores.

A ti y a todos los lectores que tendrán la iniciativa de leer las líneas aquí contenidas, no me queda más que agradecer el tiempo que dediquen a dicho acto, quiero también reconocerles el atreverse a cambiar y su deseo de prepararse en bien de sus estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Estamos en un camino similar y deseo que mis experiencias y las aportaciones que aquí comparto puedan despertar en ustedes la reflexión y la auto confrontación, pero sobre todo el deseo de superar cada día sus debilidades y encaminarse en un proceso de mejora continua.

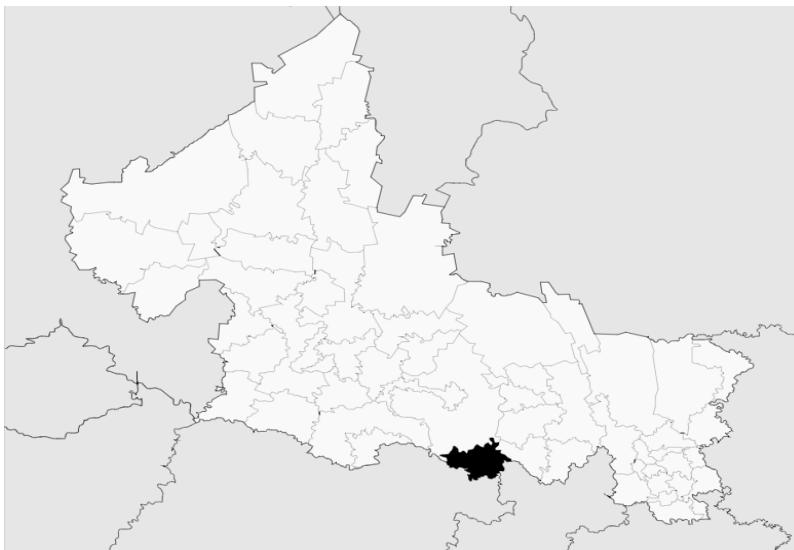


## CAPÍTULO I. CONTEXTO SOCIAL

Según BECENE (2018) uno de los propósitos de la elaboración del Portafolio temático es “contribuir al desarrollo del conocimiento curricular y didáctico en una disciplina específica o en aspectos particulares de la práctica docente” (p. 11), por tal motivo, en la fase inicial de mi investigación focalicé una problemática en mi aula de clases con mi grupo de estudiantes, por lo que en el presente apartado describiré mi lugar de trabajo para contextualizar el espacio donde ocurrieron los hechos que dieron origen a las reflexiones, decisiones y aprendizajes productos de mi proceso de investigación.

### **San Ciro de Acosta, un lugar de aprendizaje**

San Ciro de Acosta, lugar donde se ubica mi escuela, se encuentra localizado en la parte sureste del estado de San Luis Potosí, en la región Zona Media, geográficamente se ubica en las coordenadas  $99^{\circ}49''$  de longitud oeste y  $21^{\circ}39''$  de latitud norte. Como se muestra en la Imagen 1, con una altura de 900 metros sobre el nivel del mar limita al noreste y al este con el municipio de Rioverde, al sur con Lagunillas y al oeste con el estado de Guanajuato. Se encuentra a 167 km de la capital del estado.



**Imagen 1.** Mapa de Localización de San Ciro en el estado. Fuente: Esacademic.com

De acuerdo al Instituto Nacional de Geografía y Estadística (en adelante INEGI) al año 2015 la superficie total del lugar era de 637.1 km cuadrados, representando el 1.0% del territorio total del estado. Según cifras del Perfil Sociodemográfico del municipio publicado por el Consejo Estatal de Población, la cantidad de habitantes en el municipio es de 10,551 personas, de las cuales 48.1% son hombres y 51.9% mujeres. Según datos de la misma fuente, del total de la población 2,822 personas tienen entre 0 y 14 años de edad, 2,621 entre 25 y 29, 1,811 entre 30 y 44, 1,801 entre 45 y 64 y 1,495 tienen más de 65 años de edad.

Los datos del Perfil Sociodemográfico (2015) en referencia al grado de migración en el municipio al año 2015, dan cuenta de un total de 3.20% de población migrante, encontrándose la misma en otros municipios y en otros países del mundo. Estas cifras sustentan la conformación de la estructura familiar, prevalecen familias nucleares, aunque también hay casos de familias monoparentales donde el padre se encuentra en el extranjero. Respecto a mi tema de estudio esta situación genera pocas expectativas hacia los hijos, cuyo futuro se vislumbra en el extranjero.

La situación anterior genera problemáticas de aprendizaje en las escuelas, ya que incluso cuando los docentes frente a grupo en las distintas instituciones educativas fomenten entre sus alumnos el estudio y término de la educación básica obligatoria, tanto los alumnos como los padres de familia ven a la escuela como un lugar de paso que proporciona las habilidades básicas, más no como una herramienta de superación.

En el lugar son pocas las actividades económicas en las que las familias pueden emplearse para su subsistencia, de acuerdo al Plan Municipal de Desarrollo (2018) destacan el cultivo agrícola de temporal y la crianza de ganado, además de otras opciones como el comercio y la elaboración de artesanías. Estas condiciones determinan una serie de problemáticas sociales con graves consecuencias para la población, ya que, según datos del Perfil (2015) 6,346 personas se encontraban en situación de pobreza extrema para el año 2015, existiendo el 25.71% de vulnerabilidad por carencia social y 2.49% de vulnerabilidad por ingreso económico.

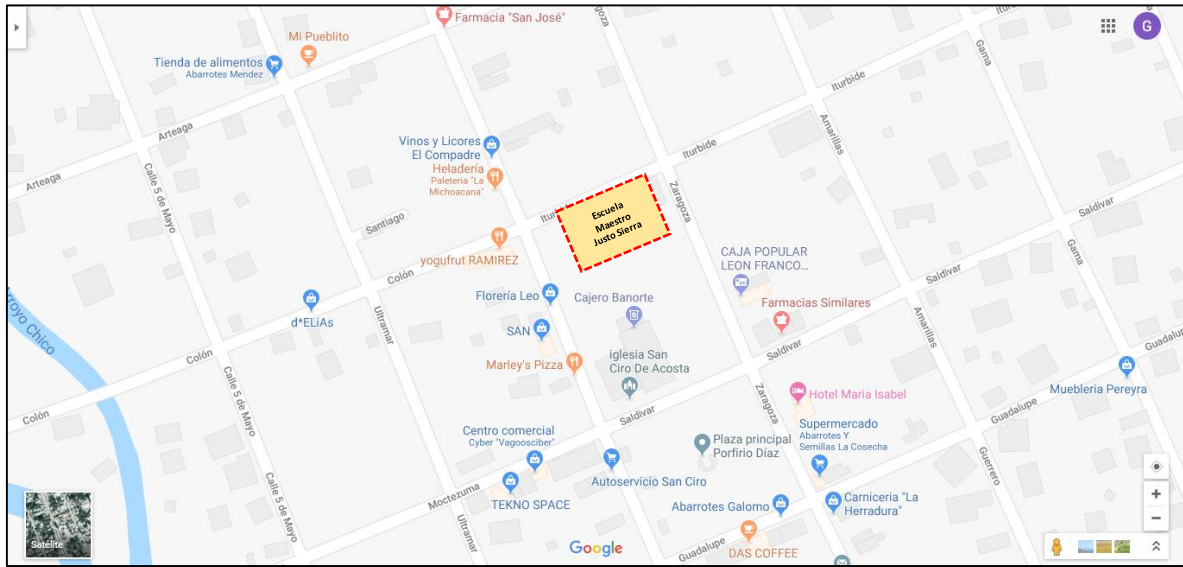
El municipio cuenta con servicios básicos de agua potable, energía eléctrica, drenaje, telefonía, televisión por cable e internet, los cuales representan apoyos dinámicos y tecnológicos que mejoran el desempeño de los estudiantes en las clases. Dentro de las principales costumbres y tradiciones del lugar está la promoción del son arribeño, la música de topada, y la elaboración de artesanías a base de palma y carrizo. También existen otras cuya preservación está a cargo de las instituciones educativas, fiestas patrias, día de muertos, revolución mexicana, navidad, día de reyes, día del niño y día de la madre.

En el aspecto educativo el municipio cuenta con instituciones de todos los niveles, a la fecha se dispone de 11 Preescolares federales y 3 del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), 14 primarias federales, 1 secundaria de modalidad técnica y 10 de modalidad telesecundaria, también se cuenta con la presencia de una preparatoria general, un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y un Centro de Atención Múltiple (CAM). Dichos recintos se encargan de ofrecer educación a los niños, adolescentes y jóvenes a lo largo de todo el municipio.

Aun cuando San Ciro cuenta con una oferta educativa amplia, las condiciones académicas de la población no son favorables, de acuerdo a cifras emitidas por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) en el Perfil sociodemográfico (2015) el 33.63% de la población de 15 años y más se encuentran actualmente sin haber terminado siquiera la educación primaria. Las consecuencias de tales situaciones en relación a mi tema de estudio las puedo enmarcar en una cifra alarmante de 11.39% de personas de 15 años o más en condiciones de analfabetismo.

### **La escuela Maestro Justo Sierra, una oportunidad de mejora**

En San Ciro de Acosta está ubicada la escuela primaria *Maestro Justo Sierra*, lugar donde llevé a cabo mi proceso de investigación y mejora de mi práctica docente. Dicha institución se localiza en la calle Iturbide número 2 esquina con Zaragoza del Barrio de San José. Como se aprecia en la imagen 2 colinda con la iglesia del lugar, con la Caja Popular León Franco y con algunos negocios de comida.



**Imagen 2.** Mapa de ubicación de la escuela Maestro Justo Sierra. Fuente: Google.com

Según la Breve reseña de la escuela (s/f) la institución educativa fue fundada el 22 de noviembre de 1977, creada como opción para alumnos y docentes que teniendo ocupada la mañana pudieran asistir a clase por la tarde. Inicialmente se conformó por 6 maestros y un director técnico. Por cuestiones administrativas la escuela se cambió provisionalmente algunos años al edificio que hoy ocupa la escuela Casa del pueblo, regresando luego al inmueble en el que funciona desde hace 39 años (Imagen 3).



**Imagen 3.** Fotografía del edificio de la escuela Maestro Justo Sierra. (Viernes 10 de mayo de 2019).



De acuerdo al croquis original (Imagen 4), la escuela tiene un total de 42 metros de ancho por 28 de largo, dando así un área total de 1,176 metros cuadrados. Dentro del inmueble se han construido un total de 623.74 metros, abarcando los espacios de 12 aulas, una bodega, una dirección, un pasillo, los sanitarios y el algibe de agua, actualmente se cuenta también con un arcotecho que cubre la cancha de la escuela. Esta información me permite determinar que los espacios disponibles en la institución son adecuados y suficientes para los 64 alumnos que se atienden.

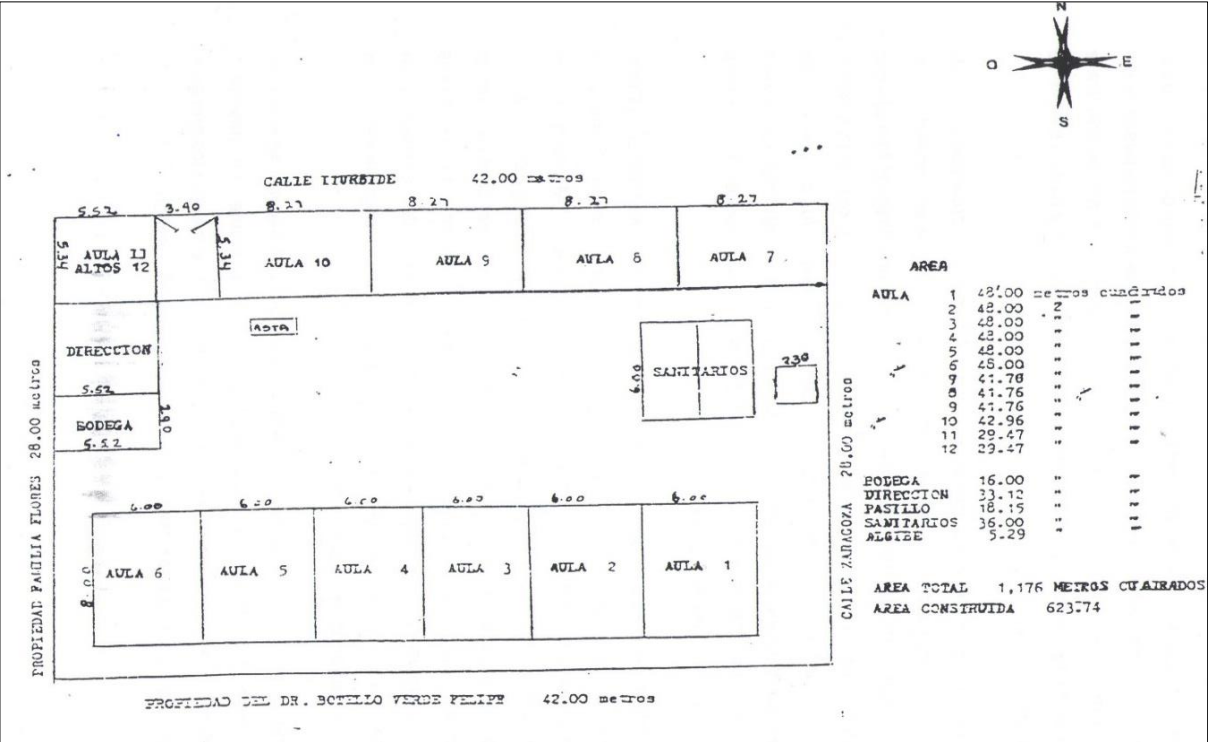


Imagen 4. Croquis original de la escuela Maestro Justo Sierra.

Por la cantidad de alumnos la institución sólo hace uso de nueve espacios, cuatro aulas donde se atienden los grados escolares, un espacio de dirección, sanitarios, biblioteca, aula de medios y Establecimiento de Consumo Escolar. La cantidad de alumnos es una fortaleza para la escuela, ya que los alumnos pueden hacer uso de los espacios de manera libre, dentro de las carencias puedo mencionar el poco material bibliográfico en las bibliotecas, las condiciones de los equipos de cómputo y el escaso material lúdico y didáctico para favorecer el proceso de escritura.

Las fortalezas identificadas en la escuela Maestro Justo Sierra favorecen que docentes y alumnos puedan realizar actividades lúdicas y recreativas al aire libre, en diversas modalidades de organización y con distintos materiales, no obstante, las carencias también afectan los procesos de aprendizaje al no contarse con recursos que hagan de las clases un ambiente más propicio para la enseñanza. En cuanto a mi tema de investigación este aspecto es una debilidad relevante al no contar con material bibliográfico y de escritura a través del cual los alumnos potencien sus conocimientos hacia la adquisición del lenguaje escrito convencional.

La escuela es de clasificación *Multigrado*, aun así, contamos con directora técnica con grupo, en total somos 5 maestros quienes atendemos la matrícula escolar. Esto lo considero como una debilidad para el aprendizaje de los alumnos: la directora se encuentra en proceso de jubilación, por lo que su gestión en la escuela no es adecuada, los docentes son foráneos y expresan que se encuentran en la escuela mientras logran cambiarse de centro de trabajo, esto genera una identidad escolar desfavorable al no haber proyectos educativos a largo plazo. La educación pasa a ser una cuestión normativa y una obligación laboral, prevalece el rito del formalismo, el quehacer docente se vuelve algo que se tiene que realizar y no una actividad placentera que se disfrute y se haga por propia convicción.

Actualmente las tareas pedagógicas de los docentes se han limitado a lo normativo de las clases, instrucción en el aula, procesos cuantitativos de evaluación y entrega de resultados. Se ha olvidado el aspecto cultural, artístico y de convivencia, no hay relación de la escuela con la familia e incluso se han dejado de hacer ciertas prácticas culturales que promovían la interacción de la escuela con los padres y la comunidad, tales como día de las madres, día del niño y fiestas patrias por mencionar sólo algunas.

Esta situación obstaculiza los procesos de aprendizaje ya que los padres de familia opinan que se aíslan y alejan de la escuela al ver limitada su participación en la misma. En referencia a mi proceso de indagación este rito es una debilidad relevante ya que la adquisición del lenguaje escrito implica necesariamente el trabajo conjunto entre alumnos, padres de familia y maestros, aspecto que no se da favorablemente.

Los espacios de decisión y acción de los maestros en la escuela se encuentran condicionados por la falta de apoyo y liderazgo, hay poco interés por los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en las aulas y la parte directiva se enfoca en el cumplimiento de aspectos administrativos, ante este rito los docentes expresan sentirse solos y poco respaldados en iniciativas pedagógicas que desean emprender. El Consejo Técnico Escolar (CTE) se ha desaprovechado, los compromisos, metas y acciones planteadas al inicio del ciclo han pasado a segundo término.

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 adquisición 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.

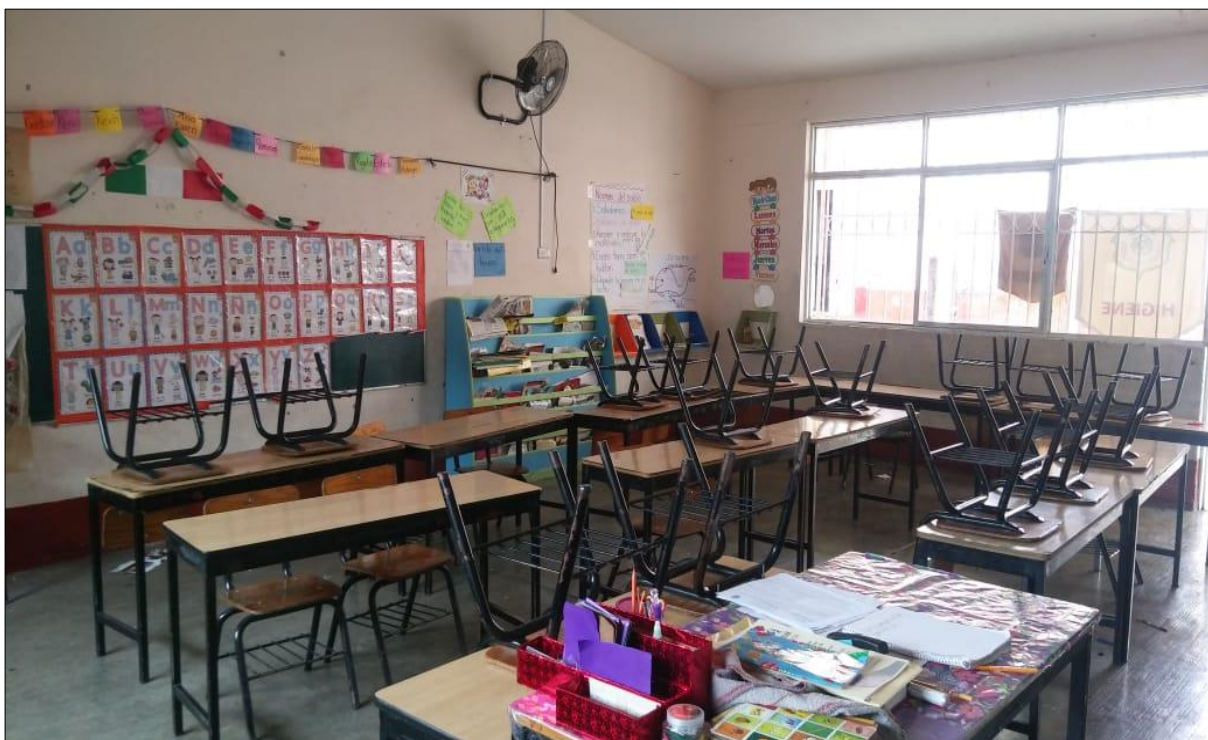
La interacción social dentro de la escuela es crítica tanto en el cuerpo docente como en los alumnos. Los niños provienen de sectores marginados y vulnerables del municipio, por lo que abundan prácticas inadecuadas como el lenguaje obsceno, riñas entre alumnos y hasta indicios de vandalismo, tales actitudes se transportan al ambiente educativo generando problemas de convivencia entre estudiantes. La relación entre docentes y directivo se ha vuelto meramente laboral, la comunicación y el colegiado entre maestros está ausente y las metas en común se limitan a aspectos normativos y administrativos solicitados por la parte oficial.

La institución no cuenta de manera oficial con un Acuerdo de convivencia escolar, por lo que las prácticas educativas han recaído en el tradicionalismo generado por los ritos y mitos de la disciplina, puedo apreciar con incertidumbre cómo se nos solicita que formemos a los alumnos en la cancha para realizar rutinas de marcha y formación para salir de la escuela. El tiempo se organiza de acuerdo a las disposiciones oficiales de 1:30 a 6:30 de la tarde en actividades meramente académicas, no se implementan actos culturales, artísticos y de convivencia.

Dichos ritos tienen influencias de carácter negativo para mi proceso de investigación, mismo que hace necesaria la comunicación entre alumnos, la interacción con los pares y la colaboración en experiencias y situaciones de escritura con significado, los alumnos no se integran con facilidad a las actividades promovidas al no participar en este tipo de experiencias de manera cotidiana y en actividades escolares que se llevan a cabo en la institución.

### **Mi grupo, espacio de reflexión y reconstrucción de mi práctica**

Mi proceso de investigación está enmarcado de manera específica en el segundo grado de la escuela ya descrita, actualmente desarrollamos nuestras actividades de aprendizaje en el aula cuatro de la escuela (ver Imagen 4). Este salón tiene forma rectangular con medidas de 8 por 6 metros, disponiendo así de 48 metros cuadrados para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Sus paredes fueron construidas de adobe, techo de losa, piso de cemento y puertas y ventanas de metal. Colinda al norte con la biblioteca y dirección del turno matutino, al sur con la barda perimetral, al este con el aula 3 que permanece vacía y al oeste con el salón de 4° grado.



*Imagen 5. Fotografía del aula que ocupa el segundo grado de la escuela Maestro Justo Sierra. (Martes 11 de septiembre de 2018).*

Como se aprecia en la Imagen 5, el aula cuenta con los recursos materiales y 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 sólo utilizamos 11 para los alumnos del grupo. También se cuenta con la presencia de mesa y silla para el docente, un estante para el resguardo de materiales y algunos estantes para la colocación de libros del rincón. Contamos con dos pizarrones, uno para escritura con pintarrón y otro para escritura con tiza o gis.

Dentro del aula los alumnos disponen de materiales concretos y didácticos que los padres de familia proporcionaron al grupo al inicio del ciclo escolar, tales como hojas blancas y de colores, diversidad de papeles, crepé, china, lustre, bond y cartoncillo, pintarrones para el pizarrón, marcadores de agua de diferentes colores, pinturas acrílicas, plastilina, rompecabezas, varios juegos de fichas y tarjetas de sílabas, libros del rincón así como alfabetos móviles que se utilizan como parte del proceso de la adquisición del lenguaje escrito.

Además de los recursos materiales el aula se encuentra equipada con variedad de material visual que sirve de ambiente alfabetizador para los alumnos, el alfabeto en mayúsculas y minúsculas colocado al frente del salón, tarjetas con las vocales en gran tamaño, láminas de silabarios básicos, textos sencillos de diversa clasificación, láminas de relación imagen texto y producciones que han sido elaboradas por los propios estudiantes. La disposición de estos materiales en mi aula apoya significativamente el desarrollo de las estrategias integradas a mi investigación, sobre todo al tratarse de un grupo de estudiantes donde los recursos visuales y la interacción con materiales concretos resulta esencial para la adquisición del lenguaje escrito.

En general el salón es un espacio armonioso y adecuado para el aprendizaje, aun cuando la iluminación natural del aula no se favorece al encontrarse entre dos salones, se cuenta con iluminación artificial, de igual modo se apoya la ventilación del espacio con varios ventiladores eléctricos colocados en puntos estratégicos del aula. Sin duda estos elementos se complementan con las interacciones y relaciones sociales en el aula, apoyando así los procesos de aprendizaje de los alumnos.

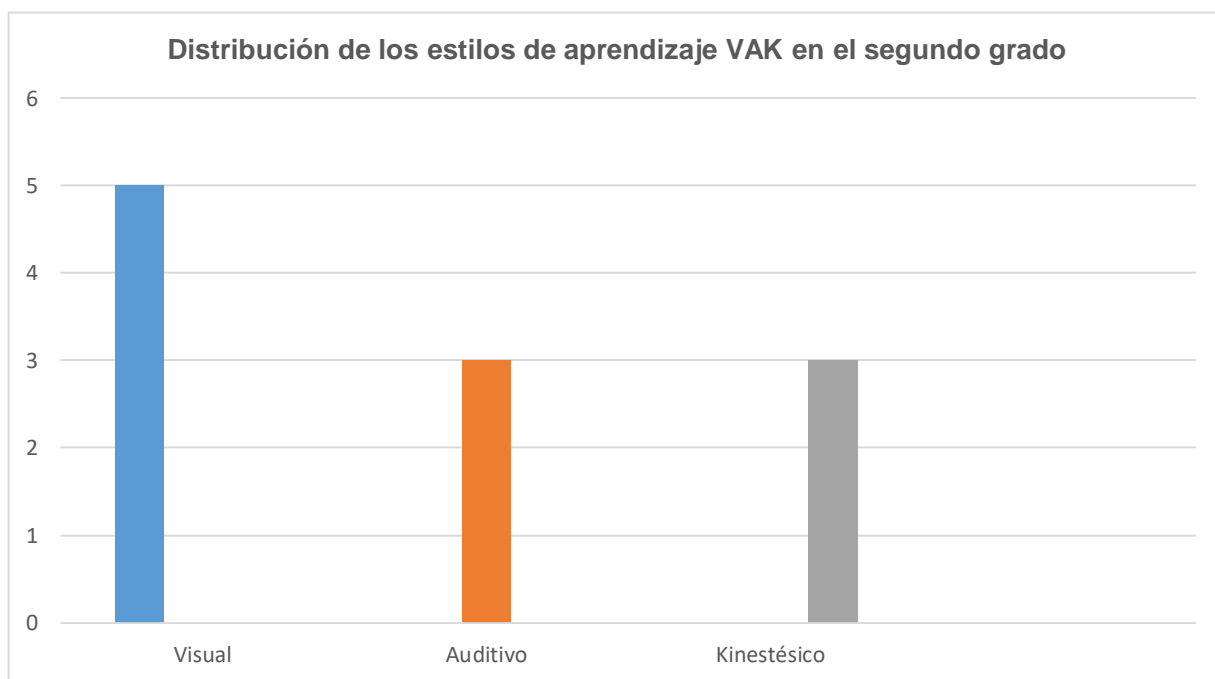
La organización del tiempo en mi aula de clases la llevé a cabo de acuerdo a las disposiciones oficiales en materia de horas lectivas obligatorias para el segundo grado, para ello diseñé y establecí al inicio del ciclo escolar una distribución de asignaturas a lo largo de la semana, priorizando la asignatura de Lengua materna Español al representar el área donde los alumnos han evidenciado problemáticas graves, tal es el caso de las dificultades en la adquisición del lenguaje escrito en muchos de los estudiantes del grupo.

Promuevo entre mis estudiantes una organización del espacio libre y espontánea, de manera que los niños puedan interactuar cotidianamente con sus compañeros y con los diversos materiales de los cuales disponemos en el aula. Para ello he establecido una organización del mobiliario en forma de herradura, dando la posibilidad de que todos tenga contacto con todos y se abra un canal de comunicación e interacción social libre y permanente. Para mediar las relaciones sociales entre estudiantes diseñamos al inicio del ciclo un Acuerdo interno de convivencia escolar, en el cual estipulamos medidas y comportamientos que beneficiaran las buenas relaciones de convivencia entre los miembros del grupo.

Según datos oficiales de la Plataforma Estatal de Información Educativa (PEIE, 2018) al inicio del ciclo el segundo grado estaba conformado por un total de 11 estudiantes, de los cuales 5 son hombres y 6 son mujeres, cuyas edades oscilan entre los 7 y 8 años de edad, ubicándose por tanto en el estadio Sensoriomotriz o Preoperacional de Piaget, se destaca en el grupo la naturaleza intuitiva, rasgos de “imitación diferida y un desarrollo del lenguaje escrito, su pensamiento, aunque es intuitivo y debiera centrarse en productos finales, presenta rasgos analíticos que permite a los alumnos detenerse en las fases de los procesos” (Ganem y Ragazol, 2015, p. 25).

Según datos de Capetillo (2019) en el Concentrado de información grupal cada alumno del grupo posee rasgos distintivos que los hacen muy diferentes unos de otros, entre ellos destacan la madurez, la inquietud, comunicación, vanidad, seriedad, timidez, curiosidad, pasividad e impulsividad. Tales rasgos me dan pautas sobre la forma de tratar e interactuar eficazmente con cada uno de mis alumnos.

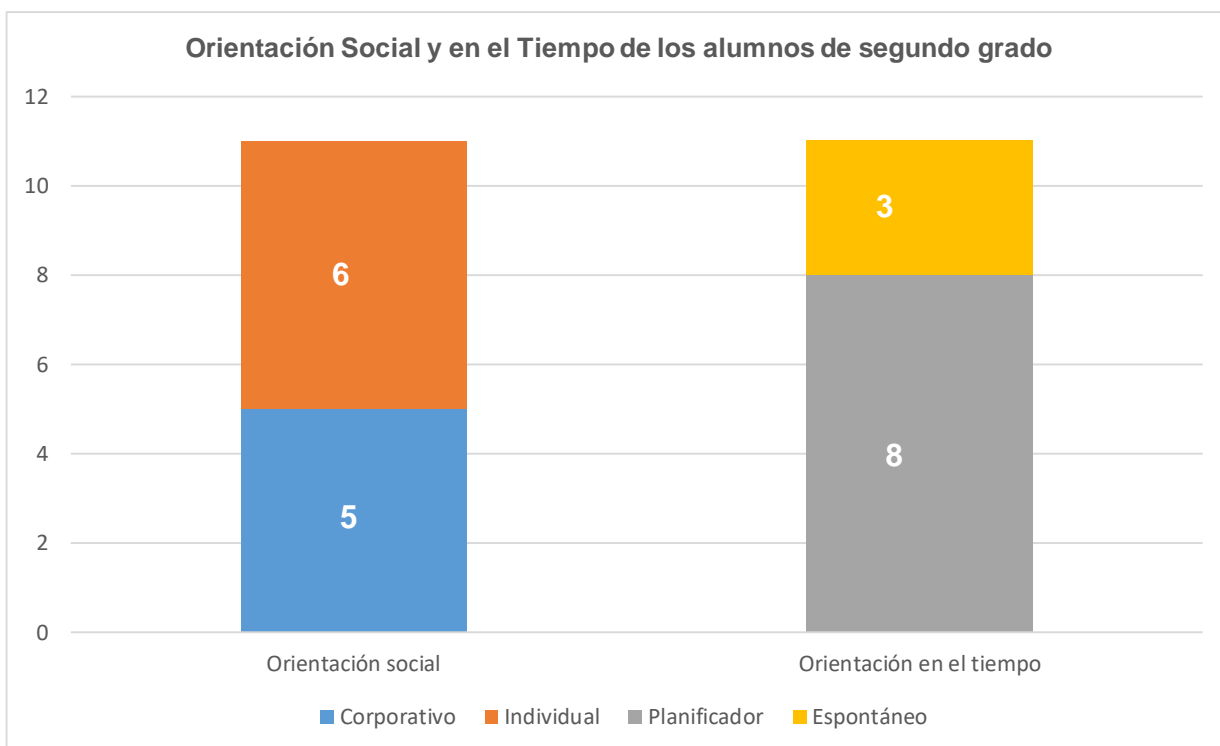
Para González (2011) los estilos de aprendizaje representan “un proceso...de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir...en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios...duraderos y generalizables que permiten adaptarse a la realidad” (p. 3). Siguiendo este postulado presento a continuación un gráfico que permite visualizar la distribución de los estilos de aprendizaje Visual, Auditivo y kinestésico (VAK) en los alumnos del grupo, el cual tiene como referencia el Concentrado de información grupal (2019) y la aplicación del Test de estilos de aprendizaje (ver Anexo 1) al inicio del ciclo escolar.



**Gráfica 1.** Distribución de los estilos de aprendizaje VAK en el segundo grado. Elaboración propia. (Miércoles 15 de mayo de 2019).

Este gráfico contiene información relevante para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. La adquisición del lenguaje escrito implica el trabajo personalizado con los estudiantes tomando en cuenta sus características individuales, por tanto, estos resultados son el punto de partida para el diseño de materiales y situaciones de aprendizaje, al considerarlos para la elaboración de insumos que favorezcan la adquisición en las tres formas de representación.

La orientación social y en el tiempo es relevante para mis alumnos, ya que a través de ella puedo determinar si prefieren el trabajo en equipo o de forma individual, además de si sus rasgos característicos son de una persona espontánea o planificadora. En el gráfico que presento a continuación doy a conocer la distribución en el grupo de los alumnos Corporativos e Individuales, así como los Planificadores y Espontáneos, determinando a partir de ellos la dinámica que debe seguir mi intervención docente y las actividades implementadas en clase.



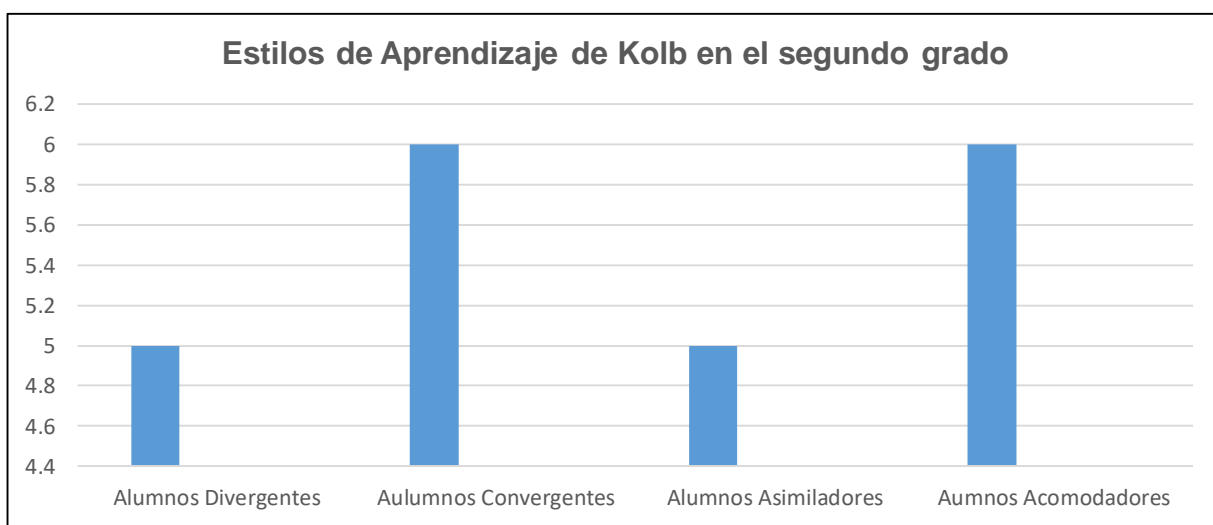
**Gráfica 2.** Orientación social y en el tiempo de los alumnos de segundo grado. Elaboración propia. (Miércoles 15 de mayo de 2019).

Según la información proporcionada por la gráfica, son 5 alumnos que prefieren la orientación social Corporativa, y 6 se inclinan hacia una orientación individual. Dichos resultados son esenciales para una intervención adecuada, ya que con ellos se puede realizar un diseño de actividades acordes a los intereses de los alumnos. En relación a mi trabajo de investigación estos datos los tomé en cuenta al diseñar mis intervenciones integrando variadas modalidades de trabajo, ya sea individual, en binas, tríos, cuartetos, equipos, favoreciendo la individualidad de los alumnos.



El gráfico 2 da cuenta de 8 alumnos Planificadores según la orientación en el tiempo, así como 3 alumnos Espontáneos. Esta diversidad de formas de trabajo, no representan para mí obstáculos al aprendizaje, de modo contrario, los veo como riqueza para un proceso interactivo donde todos aprenden de todos. En cuanto a mi investigación este aspecto lo usé de manera estratégica en el agrupamiento de mis alumnos, favoreciendo con ello una interacción sustancial entre compañeros.

En cuanto a los estilos de aprendizaje de Kolb (1976), mi grupo se compone por alumnos diferentes, existiendo Divergentes o Convergentes, así como Asimiladores y Acomodadores. Tales aspectos adquieren importancia al diseñar actividades de aprendizaje y situaciones que favorezcan el desarrollo desde sus propias capacidades. En la siguiente gráfica doy a conocer los estilos predominantes en mis alumnos, destacando la forma en que perciben y procesan la información.

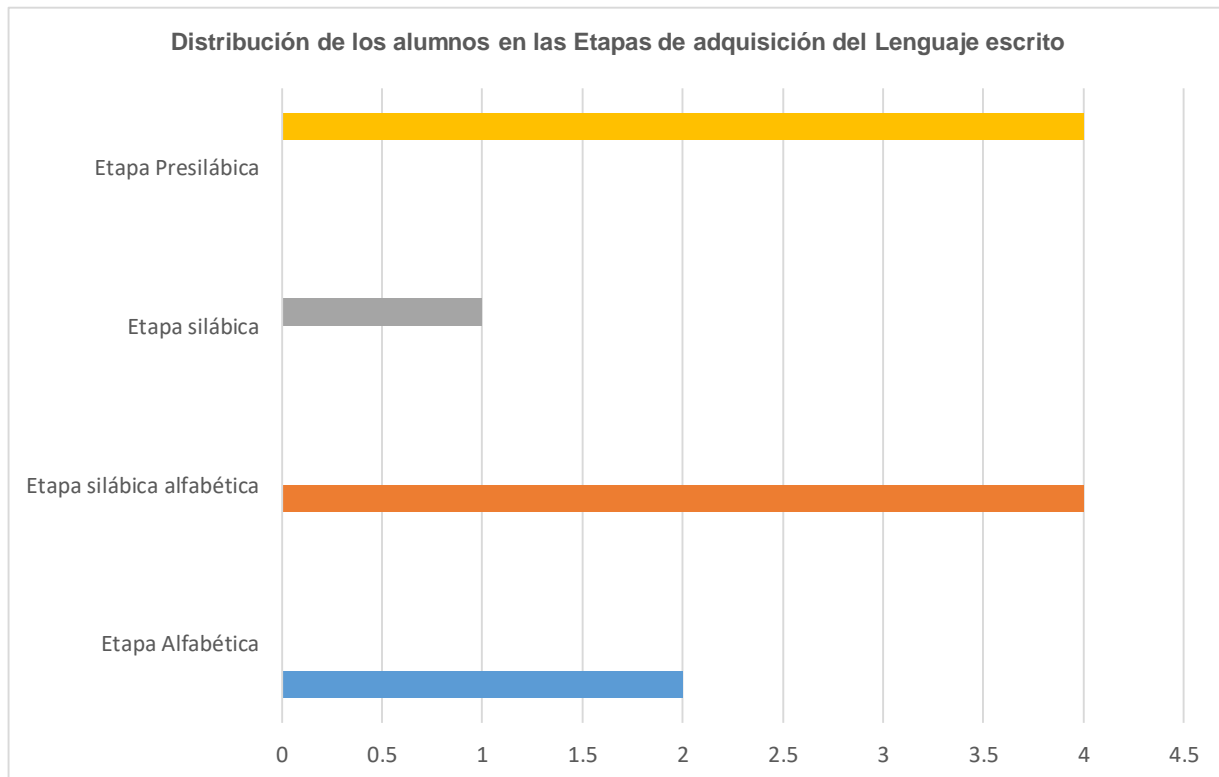


**Gráfica 3.** Estilos de Aprendizaje de Kolb en el segundo grado. Elaboración propia. (Jueves 16 de mayo de 2019).

El grupo presenta una mayoría de alumnos Convergentes que perciben la información de forma abstracta y por vía de conceptos, el procesamiento de la información se da por la experimentación activa (Romero, Salinas y Mortera, 2010). Los 5 alumnos restantes son Divergentes, captan la información por experiencias reales y la procesan de forma reflexiva (Romero, Salinas y Mortera, 2010). Los datos demandan de mi intervención la integración de actividades que favorezca ambos estilos.

En cuanto a la clasificación Asimilador y Acomodador, la gráfica muestra que predominan los alumnos Acomodadores (6 estudiantes), los cuales se caracterizan porque pueden percibir la información a partir de la implementación y promoción en el aula de experiencias concretas, y la procesan de manera activa (Romero, Salinas y Mortera, 2010). Los 5 alumnos restantes son Asimiladores, con quienes he requerido usar actividades que abonen la percepción de la información abstracta y los procesos de asimilación reflexiva.

Como lo preciso en el apartado Contexto temático, Emilia Ferreiro fue un referente básico en el desarrollo de mi investigación, ya que a través de sus propuestas pude argumentar y explicar varias situaciones experimentadas con mis estudiantes, como el caso de las Etapas de escritura que dicha autora propone como parte del proceso evolutivo de la escritura en los niños. Por tal motivo en la Gráfica 4 doy a conocer la forma en cómo los alumnos de mi grupo se distribuyeron en las diferentes etapas de adquisición del lenguaje escrito al inicio de la investigación.



**Gráfica 4.** Distribución de los alumnos en las Etapas de adquisición del Lenguaje escrito. Elaboración propia. (Jueves 16 de mayo de 2019).

De acuerdo al gráfico cuatro alumnos son Presilábicos, ignoran la relación entre lo oral y lo escrito, se inician en el uso de las Hipótesis de Cantidad mínima y de Variedad interna y a cada cadena escrita le dan una interpretación. Los 3 alumnos Silábicos relacionan la escritura y la oralidad, reconocen las sílabas y asignan el valor de una de ellas a cada letra. Los alumnos de la etapa Silábica alfabética confrontan la Hipótesis silábica con la información del medio, a veces escriben con sílabas y otras confunden las grafías. Finalmente, los 4 alumnos Alfabéticos corresponden letras y fonemas, tiene letra legible con algunos problemas de segmentación, hay conciencia de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979).

El conocer cómo aprenden mis alumnos es una fortaleza de mi intervención, ya que me permitió conocerlos y establecer una identificación con aquellos que presentan mayor necesidad de ajustes razonables. De acuerdo al Concentrado de información grupal son 4 los alumnos ubicados en el nivel 1, José Antonio, José David, María de Lourdes y Valentín, con ellos necesito ajustar mucho la actividad para que logren terminar a tiempo. En el nivel 2 se ubica solamente Perla Guadalupe, con ella el ajuste que realizo es poco. Por último, son 6 alumnos en el nivel 3, Gustavo, Fabián, Vanessa, Perla, Abril y Elena, para ellos el ajuste es mínimo.

Con los alumnos mencionados he tomado medidas para atender de manera individualizada sus necesidades. Tales ajustes incluyen “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada, para que se les garantice a estos alumnos el goce en igualdad de condiciones de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (SEP, 2012, p. 54).

Dado que el proceso de adquisición del lenguaje escrito es dinámico y personal, al inicio de la investigación cada alumno de mi grupo tenía necesidades de apoyo individualizado y de acuerdo a sus capacidades cognitivas, por lo que identificar el nivel de ajuste razonable de cada estudiante fue una fortaleza al permitirme dar seguimiento a cada alumno según su nivel de apropiación, sus fortalezas y sus debilidades, siendo esta una manera pertinente de atender en la inclusión la diversidad de estudiantes.

Como lo he expresado en apartados de mi Filosofía docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe adaptarse a cada persona en particular y sobre todo a sus necesidades de aprendizaje y a sus habilidades individuales, reflejando un proceso cambiante y dinámico, estando siempre en interacción para lograr el fin último que es el aprendizaje de los estudiantes. Considero que en la actualidad el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser activo y constructivo, no verme como el centro, sino más bien como la parte animadora que ayude a que el alumno por sí solo llegue al logro de los propósitos educativos.

Esta concepción de la enseñanza y el aprendizaje la he llevado a la práctica a través de un proceso recursivo, es decir, a través del análisis de mi actuar en diversas intervenciones docentes, detectando debilidades y subsanándolas en posteriores situaciones. En relación a mi tema de investigación esta concepción fue determinante, siendo la adquisición del lenguaje escrito un campo del conocimiento que demanda autonomía y libertad en el alumno, pero siempre acompañado de escritores expertos que le sirvan de guía, tales como sus compañeros de clase, su familia y el docente.

La creación de ambientes de aprendizaje en el salón es una estrategia valiosa para potenciar el aprendizaje de cada estudiante y combinarlo con el de los compañeros en busca de avances con significado, por tal motivo, durante mi investigación traté de promover en mi aula ambientes enriquecidos y estructurados que combinaran toda clases de componentes, físicos, materiales, lúdicos, humanos y de interacción entre los diversos actores del salón, con la finalidad de un aprendizaje que tenga como base la construcción autónoma a través de la interacción con los pares.

En cuanto a mi problemática de investigación la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos y estructurados es esencial y determinante, ya que es difícil concebir un proceso de adquisición del lenguaje escrito ajeno a la sistematización de actividades, situaciones didácticas y retos cognitivos que lleven al alumno a un aprendizaje significativo y funcional. De este modo durante mi intervención docente fue necesario el uso de diversidad de materiales, la presencia de algunos actores educativos y sobre todo las interacciones entre iguales.

Aun cuando la parte directiva de mi escuela no se enfoca en las actividades académicas y pedagógicas que llevamos a cabo en las aulas, considero que en mi salón de clases cuento con un amplio margen de autonomía, lo cual me ha permitido durante mi proceso de investigación tomar decisiones de manera libre y consiente en beneficio de los estudiantes, así como la implementación de actividades y estrategias innovadoras que abonen al aprendizaje de los alumnos y como respuestas a mi pregunta central de investigación.

La aplicación de los distintos instrumentos de recogida de 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. A partir de este insumo de información pude identificar las principales problemáticas educativas de mi grupo: la debilidad en competencias matemáticas y deficiencias en los procesos de adquisición del lenguaje escrito de gran parte de los alumnos. De este modo me incliné hacia la problemática de la adquisición de la escritura para abordarla formal y sistemáticamente a través de un proceso de investigación.

## CAPÍTULO II. HISTORIA DE VIDA PERSONAL Y PROFESIONAL

Diariamente realizo mi práctica docente casi de una manera automática, siguiendo un orden tradicionalmente establecido y de acuerdo a lo que las experiencias escolares y de mis alumnos me demandan. Ante mis estudiantes, padres de familia, compañeros docente y demás personas que integran la comunidad escolar soy conocido e identificado como el maestro de grupo, yo mismo me he conceptualizado como el maestro de segundo. No obstante, pocas veces reflexiono que detrás de la figura de docente, hay un sinfín de hechos, personas, ideas, experiencias y momentos que han ido construyendo la persona y el profesional que soy en la actualidad.

Los postulados de Goset y Navarrete (2017) me dicen que “la formación de la identidad y la profesionalización docente son tareas arduas...es indispensable que exista un reconocimiento de los significados y creencias que cada individuo ha ido construyendo y anclando emocionalmente a lo largo de su historia personal” (p. 52). Por tanto, en el presente apartado que lleva por título *Historia de vida personal y profesional* doy a conocer los principales momentos de mi vida, tanto como persona como profesional de la educación, mismos que han configurado mi identidad como ser humano y mi filosofía docente.

### **El comienzo de un sueño**

Mi historia empezó un día viernes 26 de noviembre del año 1993, en un pequeño poblado llamado Buenavista de Guadalupe en el estado de Guanajuato. Vine al mundo alrededor de las 3:00 de la madrugada en el seno de una familia muy humilde conformada en aquel tiempo por mi padre, mi madre y dos hermanos. En el lugar no se contaba con clínicas y menos con hospitales, por lo que la señora Trinidad, la mujer más veterana del pueblo fue quien auxilió a mi madre en los trabajos de parto.

Buenavista de Guadalupe es un lugar hermoso, un pequeño caserío rodeado de montañas y alfombras de árboles, donde los días corren rápido y las noches lentas. Ahí duermes con la puesta de sol y despiertas con el canto de los gallos. Su gente es trabajadora y luchadora, la tierra les ha dado sustento y las familias han echado ahí raíces de las que difícilmente se podrán separar.

Mi estancia en este lugar fue muy corta, cuando tenía tres años de edad muchas familias, incluida la mía, tuvieron que abandonar su tierra natal para salir en busca de trabajo, pues las minas que hasta ese entonces se explotaban dejaron de producir la fluorita que empleaba a decenas de hombres para su extracción. El futuro fue incierto para todos al tener que buscar un lugar donde poder recomenzar, para el caso de mi familia el destino nos llevó hasta el estado de San Luis Potosí, específicamente al bello municipio de Rioverde, el cual nos adoptó desde entonces y hasta la fecha.

Aunque no soy oriundo de este municipio me gusta decir con orgullo que soy Rioverdense, pues en estas tierras crecí junto a mis hermanos y mis padres, no sólo físicamente, también en capacidades, en valores y en sueños que poco a poco he podido realizar. Este lugar nos permitió establecernos, nos dio la oportunidad de conocer la incalculable fuerza del trabajo y sobre todo me inspiró a nunca dejar de creer, pero lo más importante, a nunca dejar de luchar. Aquí tuve la dicha de ver nacer a dos de mis hermanos, los cuales completaron la familia de siete miembros que somos en la actualidad.

Puedo decir que como todo niño tuve una infancia tranquila y feliz, por razones económicas mis padres no me inscribieron en la educación Preescolar, por lo que yo disfrutaba todo mi tiempo libre jugando y explorando, siempre fui un niño muy raro, el futbol, las escondidas, el trompo y las canicas nunca fueron de mi agrado. Cuenta mi madre que me la pasaba observando a una vaca y un cerdo que aún conservábamos como recuerdo de nuestro pueblo, me gustaba revisar los libros de mis hermanos y hasta elaboraba pequeños cuadernos con hojas viejas que cocía con hilo, y en las cuales simulaba leer y escribir con el carbón que sobraba de la fogata de la cocina.

El no haber asistido a Preescolar pudo ser un aspecto negativo en mi formación académica, repercutir en mi aprendizaje en la escuela, en mi desarrollo como estudiante y en las interacciones sociales con el resto de mis compañeros de clase. No obstante, no fue de esa manera, de modo contrario esta etapa de mi infancia me predispuso para iniciar lo que yo llamo *El comienzo de un sueño*.

De acuerdo a Ruiz (2010) “el aprendizaje observacional ha demostrado que los seres humanos adquieren conductas nuevas sin un esfuerzo obvio. El único requisito para el aprendizaje puede ser que la persona observe a otro individuo o modelo para llevar a cabo una determinada conducta” (p. 2). De esta forma mis hermanos fueron para mí una total fuente de inspiración, recuerdo cuánto disfrutaba el verlos escribir y leer, sabía de la hora exacta en que hacían sus tareas y me acercaba con mis libretas fabricadas para sentir que también yo estaba haciendo un trabajo escolar.

Esta convivencia con personas letradas y en proceso de escolarización me ayudó a que desarrollara ciertas habilidades que fueron básicas al ingresar a la educación de nivel primaria, desde saber la funcionalidad del código escrito, la utilidad de los libros, el lápiz como instrumento de escritura y sobre todo el poder comunicativo de la lectura y la escritura (Ferreiro, 1997). El no asistir a preescolar fue determinante para que comenzara a apreciar la escuela desde antes de conocerla, a esta corta edad este suceso representaba un sueño que como todo niño tenía y que me convirtió en un estudiante que valoró esta institución casi como un lugar sagrado.

Mi espera de tres años fue larga más no eterna, y así un lunes 21 de agosto del año 2000 pisé por primera vez una escuela, mi madre estaba muy nerviosa quizá por la tranquilidad y la felicidad excesiva con que yo me encontraba, aunque mis hermanos estarían conmigo para cuidarme coexistía el miedo de lo que podría pasarme en un lugar hasta entonces nuevo y desconocido para mí. Fue cuestión de horas para que comenzara a adaptarme a mi nuevo entorno, el primer día de clases conocí a Noel, mi primer amigo y cómplice de varias aventuras que marcaron mi vida de estudiante y mi actual vida de profesionista.



La escuela era grande, tenía muchas aulas y muchos alumnos, había dos canchas deportivas y muchos jardines con pasto. Los niños de primero jugábamos cerca del salón y a veces nos arriesgábamos a visitar las zonas de los *niños grandes*. En esas aventuras pude conocer junto con Noel un lugar que fue para mí fuente de interés, la biblioteca, un pequeño salón por cuyas ventanas pudimos observar infinidad de libros, libros de verdad que quizá algún día podríamos tener en nuestras manos.

Son muy vagos y limitados los recuerdos que tengo de mis primeros grados en la Primaria, sin embargo, como siempre he dicho, las experiencias y las personas que marcan tu vida de forma significativa, ya sea positiva o negativamente, se quedan en tus recuerdos para siempre. Así puedo identificar algunos sucesos que marcaron mi vida como estudiante de primer grado y que sin duda fueron el motivante por el cual yo decidí convertirme en el profesional de la educación que soy actualmente.

En tan solo una semana de clases pude conocer a dos tipos de maestras, paradójicamente una muy diferente de la otra. La primera de ellas se llamaba Magdalena, era muy bonita, alta, delgada y con un cabello muy largo y negro, usaba zapatillas que la hacían ver elegante. Fue mi primera maestra y la responsable de destruir en el primer día de clases esas ganas desbordantes que tenía de aprender. Nos entregó una hoja de periódico y nos pidió que recortáramos palabras que comenzaran con las vocales, yo estaba lleno de emoción, por fin estaba trabajando en una escuela de verdad, sin embargo, esto no fue suficiente para la maestra.

Recuerdo que hice como que recortaba y pegué algunos fragmentos de periódico en la hoja que nos había entregado, luego de algunos minutos ya había terminado mi ejercicio, estaba feliz porque comenzaba a aprender a leer y escribir, no obstante, a la maestra mi trabajo no le causó la misma emoción. Al entregarlo, me lo arrebató de las manos y me dijo con una voz amenazante que aún viene a mi mente cuando trabajo con mis alumnos –Vete a tu lugar a corregir ese trabajo, si me lo vuelves a traer así te voy a dar un coscorrón por cada palabra que esté mal. Regresé a mi banca y ya no continué con lo que estaba haciendo, mi amigo Noel se me quedó viendo de forma condescendiente y empezó a ayudarme con mi ejercicio.

A un alumno que va a la escuela con un bagaje mínimo de aprendizajes previos este hecho puede afectarlo, lo natural es que el maestro le apoye en sus debilidades y lo lleve a lograr el objetivo, yo no sabía qué era una palabra y menos una vocal, pero tenía las ganas de aprender. Este hecho lo recuerdo siempre y me da fuerzas al recordar que de una mente en blanco se puede hacer mucho, pero sobre todo me da la pauta del tipo de maestro que nunca quiero ser con mis alumnos.

Afortunadamente esta maestra sólo estuvo a cargo de mi grupo por una semana, al siguiente lunes encontré en el salón a una maestra que era totalmente distinta a la anterior, cabello corto y castaño, no muy alta y bastante robusta, usaba ropa holgada que la hacía ver bastante grande. Era la maestra Taide y también su forma de ser era muy diferente a la anterior, siempre nos recibía en la puerta del salón, jugaba con nosotros y hasta nos cargaba en su espalda como premio a quien terminara primero. Y qué decir de su enseñanza, con el simple hecho de sentirme feliz a su lado la disposición al trabajo se daba en automático, la maestra me hacía sentir que el aprendizaje era un juego y que ella era mi amiga para apoyarme.

Este recuerdo que tengo de mis primeros días en primaria me ha acompañado siempre, no he olvidado la cara de estas maestras y menos lo que me inspiraron al conocerlas, considero que la influencia de cada una ha representado para mí un referente acerca del tipo de maestro que siempre quise ser desde que era estudiante normalista y el maestro que soy ahora que ejerzo mi profesión. Para bien o para mal cada docente te ayuda a configurar la identidad con que te presentarás ante tus alumnos, de algunos tomas cosas positivas y de otros aprendes a evitar ciertas conductas que no son compatibles con tu filosofía docente (Jarauta, 2017).

En educación Primaria aprendí muchas cosas, las habilidades de lectura y escritura que después me permitieron acceder a conocimientos más complejos, operaciones matemáticas, nociones de Historia, Geografía y además, valores sociales y morales que me han acompañado desde entonces en cada uno de los lugares donde me toca desempeñarme. No obstante, un aprendizaje que valoro por sobre todo esto es el amor a los libros y a la lectura, mismo que también se le debo a mi maestra de primer grado.

Un día a la semana íbamos a la biblioteca, teníamos una libreta color azul donde escribíamos las lecturas que realizábamos, el primer día que pisé este lugar me fui hasta el último librero y encontré un libro viejo y amarillento, se llamaba *Matías y el pastel de fresa*, lo releía muchas veces y me gustaba imaginar que yo era el personaje del cuento. Desde ese día y hasta la fecha los libros me han acompañado.

La etapa de educación primaria marcó mi vida y fue configurando mis ideas acerca de lo que deseaba ser cuando fuera mayor. En la escuela encontraba un espacio que me gustaba, admiraba las dinámicas de esta institución y las figuras que en ella había, como maestros y directivos. Su influencia llegó al tal grado que personalmente me gustaba jugar a *La escuelita* con mis hermanos, y recuerdo que siempre quería desempeñar el papel del maestro. Imitaba cada función, cada gesto, cada movimiento. Era el comienzo de mi sueño, de grande, decía, quiero ser como mis maestros.

A los 12 años era un niño que, aunque había crecido en físico aún carecía de preparación moral, actitudinal y social, no obstante a partir de esta etapa pude moldear la personalidad que me ha acompañado desde entonces. Las circunstancias familiares no permitieron que en mi infancia tuviese atención y cuidado por parte de mis padres, había dos hermanos más pequeños que necesitaban más apoyo que yo. Esto provocó que me volviera un niño solitario y autónomo, rara vez pedía ayuda a mis mayores y buscaba la manera de solucionar mis asuntos por mí mismo, así adquirí cierta madurez y crecí de manera autorregulada, pocas veces ocasioné problemas a mis padres.

Considero que la situación anterior me trajo muchas responsabilidades a mi corta edad, pero también me permitió desarrollar prácticas de organización personal que fueron constituyendo en mí una forma de vida independiente, yo sabía qué hacer al salir de la escuela, a qué hora dormir, cómo acomodar mi ropa, cómo limpiar mis zapatos y muchas otras actividades, aspectos que se fueron transformando en rutinas que hasta la fecha sigo practicando. Esta situación me ha dado una característica que valoro mucho, el trabajo y el esfuerzo por mí mismo, y aunque muchas veces representa un problema al no ser de mi agrado el trabajo en equipo o al depender de alguien más, lo valoro como un rasgo que me acompañará y me beneficiará siempre.

Del año 2006 al año 2009 cursé mi educación secundaria en una escuela de modalidad *Técnica*, aunque recibí una educación de calidad no recuerdo ciertamente algún aprendizaje de esta etapa, más bien, mi educación secundaria estuvo marcada por grandes cambios físicos y emocionales que, aunque costaron mucho me convirtieron poco a poco en el adolescente que comenzaba a despertar a una etapa nueva de mi vida. Puedo mencionar mi identidad como persona, la configuración de mi grupo de amigos, mis sueños y proyectos, mi personalidad real y por qué no decirlo, el primer amor. Esta etapa pasó muy rápido, y cuando menos lo esperaba me encontraba ya en la difícil encrucijada de tener que elegir la preparatoria en donde estudiar, por un lado estaba la escuela que querían mis amigos, la opción que me ordenaban mis padres y al final lo que yo realmente quería.

Finalmente me decidí por estudiar en un Centro de Estudios Tecnológicos, donde a la vez que estudiaba mi bachillerato probé una carrera técnica, nuevamente influenciado por mis padres opté por elegir la especialidad de Contabilidad, aun cuando no estuve en total acuerdo con esa elección. Si la secundaria pasó rápido la preparatoria realmente transcurrió en un abrir y cerrar de ojos, no hubo mucho tiempo para las cuestiones personales y sociales, tuve compañeros más no amigos, todos estuvimos los tres años atareados por la carga exagerada de trabajo, teníamos un pie en la escuela y otro en la universidad, esta parte de mi vida fue decisiva, descubrí que lo más importante era buscar lo que realmente me gustaba, sin importar que muchas personas, incluidos mis padres, no estuvieran de acuerdo.

La etapa de preparatoria fue muy contradictoria para mí, por un lado estaba el hecho de haber crecido lo suficiente como para tomar mis propias decisiones, pero por otro lado esto representaba el tener que convertirme en adulto, algo que siempre quise evitar a toda costa, me daba miedo el darme cuenta que las cosas ya no eran tan sencillas y gratificantes como en la primaria, que la maestra Taide ya no estaba ahí para indicarme cómo hacer mi trabajo y que ahora era yo y simplemente yo el que debía conducir aquel enorme barco llamado vida, no estaba listo, y el simple hecho de tener que elegir una carrera era para mí sinónimo de ser adulto, eso me aterraba.

Aún estaba en preparatoria cuando cumplí mis 17 años, y a esa edad llena de contradicciones y miedos conocí a una persona que de forma indirecta me indicó el camino que debía seguir. Doña Eusebia era una conocida de mi madre y me pidió que le ayudara con un grupo de niños a los que ella se encargaba de dar clases de Catecismo, lo dudé por un momento puesto que yo era inexperto, pero la idea me causó cierta emoción y terminé aceptando la propuesta. Fueron cientos de niños que pasaron por mi salón, desde pequeños de tres años hasta adolescentes de catorce y quince, sin quererlo empezaba a descubrir mi verdadera vocación.

Creo que esta experiencia con grupos de niños me abrió el panorama de lo que yo quería hacer de mi vida, de manera inconsciente, en mis clases de catecismo practicaba ya las funciones de un profesional de la educación, hacía planeaciones de temas, preparaba material didáctico, elaboraba exámenes, elaboraba guías de estudio para mis niños, y sobre todo, me las ingeniaba de mil maneras para que los estudiantes adquirieran el conocimiento y las oraciones en cuestión.

Faltaba poco para graduarme de preparatoria y debía elegir la universidad a la cual ingresaría, tenía que escoger la carrera a la cual me dedicaría gran parte de mi vida. Aunque mis padres trataron de persuadirme para que siguiera la línea económica administrativa en la universidad cercana de mi casa, esta vez supe que no se trataba de una elección fácil, sino de dar un paso que representaría el comienzo de mi futuro. Por vez primera los contradije y les comuniqué que no deseaba ser Contador, que yo había sido hecho para la educación y que quería ser Maestro de Educación Primaria.

Ese día supe que era una persona fuerte, que la dirección de mi vida personal y profesional estaba en mis manos, jamás me imaginé trabajando como Contador, las experiencias en esa área me permitieron darme cuenta de que ese trabajo, sin menospreciarlo, consistía en pasar mi jornada diaria conviviendo inertemente con hojas de papel, números y aparatos automatizados, eso no era lo que quería para mí, de modo contrario, la poca experiencia que tenía en el trabajo con grupos de niños me permitieron elegir este camino, sabiendo que mi labor estaría centrada en personas, a las cuales podría ayudar en sus procesos de educación y aprendizaje.

Hasta el momento puedo decir que cada suceso ocurrido, cada mala decisión, cada reflexión realizada y cada problema presentado a lo largo de mi vida han sido como pequeñas piezas de rompecabezas que poco a poco me han formado y me han convertido en la persona y en el profesional que actualmente soy. He caído en la cuenta de que cada hecho de mi vida, por insignificante que parezca, siempre será determinante para mi futuro, que así como yo fui influenciado por mis maestros para dedicarme a la educación, así también yo puedo ser una figura de motivación para mis alumnos, esto me hace replantearme el tipo de docente que quiero ser y la huella que quiero dejar en cada alumno que pasa por mi aula de clases.

### **Un sueño no se construye solo**

Había tomado la decisión de estudiar la Licenciatura en Educación Primaria, un paso importante, pero esto no se comparaba con el camino que aún tenía que recorrer. Debido a las posibilidades económicas de mi familia sólo tenía dos opciones: estudiar en la capital potosina o en el estado de Querétaro, en ambos casos debía salir de casa y aventurarme a vivir solo, con gente desconocida y sin las comodidades a las que estaba acostumbrado. Esto no fue una limitante, siempre supe que lo bueno cuesta mucho y aunque mi madre trató de convencerme de que estudiara otra carrera cerca de casa me mudé a Querétaro y emprendí la aventura que hoy me llena de orgullo.

Mi estancia fuera de casa no fue fácil, implicó tener que adaptarme a un lugar que no era mío, lidiar con gente que desconocía, un lugar donde el dinero, la comida y hasta el ánimo estaban limitados. No obstante, también hubo momentos gratificantes, conocí a personas que se volvieron familia, maestros que fueron ejemplos de vida y enfrenté situaciones que me hicieron saber si esa era la carrera que quería para mí.

Recuerdo siempre que el primer día de clases un maestro nos dijo una frase que me hizo reflexionar mucho, él dijo que bastaba el primer semestre para que nos diéramos cuenta si estábamos o no hechos para la docencia, fue algo que me tomé muy en serio, y cada momento vivido fue determinante para decidir si me quedaba cuatro años en ese lugar o desistía y regresaba en busca de otras opciones.

Finalmente decidí continuar mi carrera, mis primeras observaciones de clase me permitieron ver la urgente necesidad de maestros en nuestro país, era una comunidad muy alejada donde las personas pocas veces tenían oportunidades de superarse y salir adelante, su destino era estudiar hasta secundaria y después dedicarse al trabajo del campo. Ver las caras de los pequeños alumnos emocionados y contribuir a la educación de tantos alumnos que como aquellos niños estaban tan ansiosos de aprender.

Por cuatros años experimenté de todo en mi formación inicial, maestros complicados que nos encargaban excesivo trabajo, comunidades alejadas y sin acceso de medios de transporte, alumnos problemáticos que ponían a prueba mi paciencia, pero sobre todo viví momentos muy gratos con alumnos que te entregaban una parte de sí en agradecimiento al tiempo que tú les dedicabas. Esto me hizo comprender que la docencia no es una carrera común, es más bien una vocación de vida en la que por encima de las dificultades y desventajas está el deseo de contribuir al desarrollo y crecimiento de tantos pequeños ansiosos de saber.

Así llegué finalmente al último semestre de la carrera, un momento también difícil y determinante porque debía elegir la modalidad en la que me titularía y el tema que desarrollaría durante mi investigación. Desde siempre había tenido una curiosidad excesiva que me despertó un docente al preguntarnos en clase ¿Cómo aprendieron ustedes a leer y escribir? Creo que era una cuestión en la que pocas veces me detenía a reflexionar y de la cual no tenía respuesta alguna. Ese fue el motivante por el que siempre quise abordar los procesos de lectoescritura en mi trabajo de titulación, sin embargo, por cuestiones organizativas no me fue posible debido al grado escolar que me asignaron en mi escuela de prácticas.

Tras un semestre de desgastante trabajo y jornadas de práctica que parecían no terminar, llegué finalmente a la parte final de mi licenciatura, en un solemne examen profesional pude demostrar ante mis sinodales que no era un experto en mi campo, pero que tenía muchas ganas de educar, de aprender de mis alumnos y poder adquirir competencias que me permitieran enseñar cada vez con mayor calidad.

## La persona y el docente

Una meta más estaba cumplida, había obtenido mi título de Licenciado en Educación Primaria y también había presentado ya mi examen de ingreso al Servicio Profesional Docente, sólo estaba en espera de los resultados y listo para enfrentarme a mis primeros años de servicio, ya no como un practicante auxiliar sino ahora como un docente de grupo. Todo fue satisfactorio para mí, obtuve un lugar en la lista de prelación y fui asignado a mi primer empleo, la escuela primaria “Niños Héroes” ubicada en el municipio de Villa de Ramos, aquí comenzaba entonces el verdadero reto de mi profesión.

Cuando uno es maestro novato llega al campo de trabajo con muchos ánimos y con una infinidad de ideas por realizar, yo también quería cambiar el mundo y demostrar que era el mejor maestro de todos, sin embargo, cuando entras en contacto con la vida real y con los verdaderos problemas educativos es cuando te das cuenta que la educación no cambia de la noche a la mañana. De esta manera fui asignado al primer grado, y aunque seguía con la misma motivación de siempre resurgió la pregunta que tiempo atrás había quedado pendiente de responder, *¿Cómo se aprende a leer y escribir?* Eso era algo que a partir de ahora estaba obligado a descubrir.

Hay postulados que proponen que el aprendizaje en las aulas de clase “se produce por ensayo y error” (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997, p. 51), a través de la práctica y la repetición frecuente, no obstante, considero que esta referencia no se debe aplicar en cuestiones de la alfabetización inicial, al trabajar con personas cuyo derecho constitucional es una educación de calidad es inaceptable experimentar con ellos con el fin de encontrar el camino correcto o las respuestas necesarias.

Considero que este fue el mayor reto que enfrenté en mi primer ciclo como docente, en un contexto donde los padres tienen la creencia, un tanto equivocada, de que los alumnos están obligados a aprender a leer y escribir en los primeros meses del ciclo escolar. Me vi obligado a leer literatura al respecto, a entrevistarme con maestros experimentados y a buscar capacitación profesional, este fue el motivante que me llevó a determinar que cuanto antes quería cursar una maestría en educación.



Al concluir el ciclo escolar mis alumnos experimentaron un cambio que personalmente me sorprendió, a excepción de dos alumnos, todos se encontraban leyendo y escribiendo de manera alfabética, para mí era un gran logro que honestamente no sabía de qué manera lo había conseguido. Este tipo de experiencias me llevaron a reflexionar sobre lo débil y superficial que era mi formación inicial como docente, me identificaba como un maestro con muchas áreas de oportunidad y sobre todo con una infinidad de dudas al respecto de mi profesión, por tanto, casi al término del ciclo comencé mi proceso de inscripción a la Maestría en Educación Primaria ofertada por la BECENE.

Al comenzar mi segundo año de servicio fui reubicado a un nuevo centro de trabajo, en esta ocasión fue a la escuela “Ignacio Zaragoza” ubicada en el municipio de Lagunillas, aunque me quedaba más cerca de mi familia me representaba el reto de tener que trabajar bajo la modalidad de escuela unitaria. Aun así supe que se trataba de un nuevo aprendizaje, de sacar el mejor provecho de cada situación y sobre todo de perfeccionarme como profesional de la educación, después de todo era una experiencia que me traería nuevas habilidades y nuevas formas de ver el trabajo en el aula.

Actualmente me encuentro prestando mi tercer año de servicio a la educación, sigo laborando en la misma zona escolar pero ahora en una institución de organización completa, en el segundo grado de la escuela primaria “Maestro Justo Sierra”, curso ya el tercer semestre de la Maestría en Educación Primaria y esto ha representado un momento gratificante en mi vida profesional. 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.

A pesar de lo anterior me defino como un docente que carece de una profesionalización que me permita transformar mis prácticas de enseñanza en beneficio de mis estudiantes y su aprendizaje. Considero que tengo las ganas y motivación de un cambio, pero me encuentro en fase de transición en la que la reflexión y el análisis de mis acciones me llevarán a obtener la profesionalización.

Creo firmemente que cada situación de aprendizaje implementada con los estudiantes que han pasado por mis aulas a lo largo de mi carrera docente, me han ayudado también en la construcción de mi identidad profesional, el atender alumnos que representaron conflictos y problemáticas, el lidiar con padres de familia que muchas de las veces no están en la misma sintonía, el enfrentarme a dilemas éticos y morales de mi profesión, pero sobre todo, la improvisación ante problemas e imprevisto educativos que no esperaba, me han configurado una identidad docente y me han dotado de experiencias que sin duda pondré en práctica en situaciones similares que se presenten en el futuro.

Es necesario mencionar que no sólo 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, mis creencias, mis hábitos y rutinas y sobre todo mi filosofía de la vida los ha llevado al ámbito profesional, configurándome como un docente con una personalidad, valores, formas de ser, costumbres y valores únicos, mismos que pueden ser transmitidos inconscientemente a mis alumnos.

El proceso experimentado en el que he desarrollado mi ejercicio docente al mismo tiempo que curso la Maestría en Educación ha sido totalmente benéfico a la parte profesional de mi persona, esto al representar un espacio único de reflexión entre pares en asesoría de expertos en la educación, ha sido como la oportunidad de desahogarme de mis problemas, dificultades y fallas con personas que las experimentan al mismo tiempo que yo, y la convivencia académica me ha permitido encontrar junto a mis colegas soluciones y salidas a los principales dilemas educativos.

Como estudiante de Maestría me defino como inexperto y en proceso de profesionalización, en busca de mejorar mis prácticas y los resultados en mis alumnos, me veo como un docente que puedo aprender mucho de mis compañeros y que también tengo la oportunidad de aportar mis experiencias exitosas, una persona que ha descubierto que en la educación nunca se deja de aprender.

El estar asignado actualmente al segundo grado ha representado para mí una gran oportunidad de aprendizaje y crecimiento profesional, había mencionado que el tema de la alfabetización inicial comenzó siendo una duda en mis etapas de estudiante de licenciatura, y actualmente se ha convertido en un reto de formación profesional en mi práctica docente. Aun cuando en todo mi servicio educativo he tenido que trabajar con los primeros grados, el tema de la lectura y escritura sigue estando vigente dentro de mis retos e intereses personales, razón por la cual he elegido esta problemática a abordar dentro de presente portafolio temático.

### **Aprender durante toda la vida**

Hasta el momento he mencionado episodios en mi vida y en mi profesión que han colaborado en la construcción de mi identidad profesional, cada experiencia y cada persona me han permitido moldear el ser humano y docente que quiero ser ante las personas y ante mis alumnos, por tanto considero que la identidad profesional es estable, pero también dinámica en lo referente a aspectos particulares que dependen en gran medida de nuestras propias experiencias y de lo que vaya ocurriendo en nuestro desarrollo como persona y como profesional de la educación.

Por lo anterior puedo mencionar que el desarrollo de la profesión docente no es algo estable y estático, más bien sigue un curso dinámico y cambiante a través de diferentes etapas o estadios, Huberman (citado por Bolívar, 1999) propone tres fases a través de las cuales se pueden describir dichos cambios:

Fase de entrada o inicio de la enseñanza, que puede tener unos comienzos fáciles o difíciles, una segunda fase donde se puede adquirir una estabilización o abocar a una puesta en cuestión, y una última etapa de resolución que puede ser negativa o positiva, dar lugar a una renovación o conservadurismo (p. 5).

Como ya he mencionado, cada etapa o fase es diferente en cada docente en ejercicio, y estarán siempre determinadas por sus experiencias personales y profesionales, por sus prácticas y por sus propias circunstancias educativas.

Tomando en cuenta el referente anterior puedo ubicarme en la primera fase del desarrollo docente: fase de entrada o inicio de la enseñanza, que como se menciona, puede tener unos comienzos fáciles o difíciles, aunque hasta el momento mi servicio docente sólo ha sido de tres ciclos escolares puedo decir que ha sido tiempo suficiente para experimentar situaciones tanto fáciles y gratificantes como difíciles y desalentadoras. No obstante, cada una de ellas ha contribuido al fortalecimiento de mi identidad como persona y por consecuencia como profesional de la educación.

Finalmente y a modo de conclusión 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 múltiples experiencias en el ámbito educativo, considero que ambos rasgos de mi persona pueden no ser del todo adecuados y perfectos, pero para mí representan una adaptación que he tenido que realizar para poder responder a mis propias necesidades y a las necesidades de mis estudiantes, confío que los rasgos de mi profesionalización me seguirá permitiendo centrar mis acciones en lo más importante del proceso de enseñanza y aprendizaje: el alumno.

## CAPÍTULO III. CONTEXTO TEMÁTICO

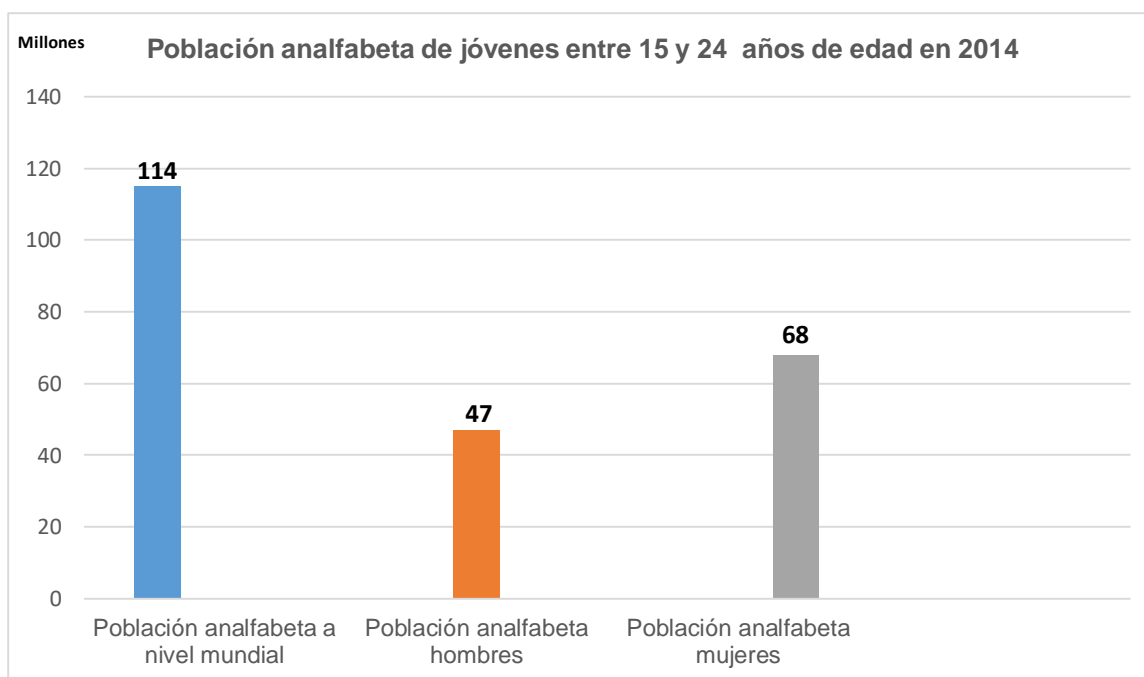
El tema de estudio que investigué y la problemática a la que le di solución a través de mis intervenciones, son dos aspectos de relevancia que no surgieron de manera aislada, de modo contrario, fueron el resultado de un proceso complejo en el que a través de la problematización de mi propia práctica docente pude identificar las áreas de oportunidad que debía atender de manera emergente en mi aula de clases.

En el presente apartado denominado *Contexto temático*, describiré los hechos de mi práctica en los que se hizo evidente la problemática, mi interés por el tema y los factores que intervienen en el mismo; argumentaré la importancia por la que hice esta investigación, y presentaré referentes teóricos que sustentaron mi estudio y que dieron como resultado la formulación de una pregunta de investigación y dos propósitos.

### **La escritura a nivel internacional**

El problema de la escritura representa un tema emergente a nivel internacional. De acuerdo a la *Ficha informativa del UNESCO Institute for Statistics* (2016) aun cuando la alfabetización ha representado una prioridad en la agenda de desarrollo durante las últimas décadas, los datos más recientes demuestran que “758 millones de adultos...aún carecen de competencias básicas de lectura y *escritura*” (p. 1). Esta cifra me permitió reflexionar sobre la importancia de las habilidades de escritura y lectura.

Los resultados del informe (Gráfica 5) muestran que la mayoría de los países no llevaron a cabo su compromiso *Educación para todos*, que pretendía “reducir las tasas de analfabetismo...en un 50% entre 2000 y 2015” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en adelante UNESCO, 2016, p. 1). Los cálculos arrojan que a nivel global las tasas de alfabetización de adultos y jóvenes han crecido sólo en un 4% durante este periodo.



**Gráfica 5.** Población analfabeta de jóvenes entre 15 y 24 años de edad en 2014. Creación propia. (25 de abril de 2019). Referencia UNESCO, 2016.

Estos datos me permitieron ubicar la situación actual de la alfabetización a nivel internacional, y me dieron la pauta de vislumbrar retos a futuro. Con la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) los países se han comprometido a lograr una nueva y ambiciosa meta para el año 2030, “garantizar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados” (UNESCO, 2016, p. 1), al llevar a cabo esta investigación, contribuí de al logro de este compromiso en mi escuela y en mi propio contexto áulico.

De acuerdo a UNESCO (2016) se debe “prestar atención a la tasa de jóvenes, ya que en este grupo se puede observar más fácilmente una mejora en las competencias de alfabetización. Las tasas...de adultos cambian...lentamente porque...las mejoras en alfabetización ocurren durante la educación formal en la juventud” (p. 5), dicho en otras palabras, los primeros años de educación formal de una persona son determinantes para la adquisición de la lectura y la escritura. Por tal motivo, el problema de la adquisición de la escritura y la lectura recobra relevancia en el ámbito de la educación inicial de las personas.

Las tasas de analfabetismo que presenté previamente son el reflejo de la situación actual de los países del mundo en cuanto a la adquisición de la escritura y la lectura, los cuales se concentran en este tipo de informes que me permiten vislumbrar la situación actual y sobre todo determinar retos a posteriori. No obstante, estas cifras serán irrelevantes sino se analiza la situación específica y particular de cada país, sus condiciones educativas y los factores tanto positivos como negativos que intervienen en el tema, por tal razón presento ahora el problema de la adquisición del lenguaje escrito de manera más específica en México.

### **México, ¿un país que no sabe escribir?**

Siguiendo los postulados de Jiménez et al. (2008) puedo decir que “saber escribir tiene un valor incalculable en el ámbito académico, laboral y social” (p. 15), ya que gracias a esta habilidad podemos comunicarnos de manera eficiente y expresar nuestras ideas y sentimientos, tanto para nuestros lectores como para nosotros mismos. Por ello la importancia de la competencia de escritura radica en las posibilidades que tiene para clarificar nuestros pensamientos y poder construir aprendizajes.

Por lo anterior, estas ideas han prevalecido y se han visto promovidas en el ámbito educativo de manera reciente, con mayor frecuencia surgen estudios, informes, publicaciones y hasta notas periodísticas que suponen la urgencia de atender estas habilidades en la población mexicana. Pese a ello las cifras y resultados siguen siendo desalentadores, los resultados obtenidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (en adelante INEE) en los Excale 2006 de Expresión escrita muestran que 43% de los alumnos de tercero de primaria, 63% de sexto y 56% de tercero de secundaria no alcanzan un dominio aceptable en esta competencia (Jiménez et al., 2008).

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 (Backhooff, 2006 citado por Jiménez et al., 2008).

Al respecto, es importante contar con información real que permita conocer la situación concreta de alfabetización en nuestro país, ya que un aspecto es la cantidad de personas alfabetizadas, aquellas que saben codificar y decodificar (Solé, 1992), pero otro muy diferente es la “competencia comunicativa y lingüística” de las personas, refiriéndose ésta última al hecho de saber leer y escribir, pero sobre todo, contar con las competencias necesarias para utilizar tales habilidades en procesos de comunicación formales y funcionales (Barba, 2004, p. 46).

De acuerdo a cifras oficiales al año 2015 solamente 30.4% de la población de niños entre 6 y más años tenían la posibilidad de asistir a la escuela (INEGI, 2019), lo cual puede ser la causa de que al mismo año solamente el 93.6% de la población de 15 años y más era considerada como alfabeta. La última cifra se puede traducir al decir que, de cada 100 personas, alrededor de 90 eran las que contaba con habilidades y competencias para leer y escribir un recado de manera autónoma (INEGI, 2019).

Como consecuencia a las cifras anteriores el INEGI (2019) reporta al año 2015, que de la población total de niños entre los 6 y los 14 años de edad, es decir, en edad de asistir a la educación primaria, solamente el 87.5% saben leer y escribir. Con estos datos pude argumentar la aseveración de párrafos anteriores donde establecía una relación directa entre la alfabetización de las personas y el acceso a aprendizajes de mayor complejidad, de acuerdo a datos de la misma fuente al año 2015 solamente el 15% de la población de 15 años y más lograban concluir su educación primaria (INEGI, 2019).

De esta forma reflexioné en la conexión que guardan los factores *alfabetización, analfabetismo, acceso a la educación y culminación de un nivel educativo*. Las cifras anteriores permitieron identificar de forma sustentada el problema de la adquisición de la escritura y la lectura y sobre todo las repercusiones personales y sociales que esto genera. Los alumnos que no asisten a la escuela desde edades tempranas serán quienes integren las cifras de aquellos que no sabrán leer y escribir, es decir analfabetas, para luego convertirse también en el grupo de población que no logrará terminar siquiera el nivel educativo de la educación primaria.



El centrar mi atención en las cifras emitidas me permitió vislumbrar un panorama desalentador, sin embargo, analizar dichas estadísticas generó un diagnóstico de mayor gravedad. 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.

Cuando se toman en cuenta estos procesos se llega a la conclusión de que gran cantidad de alumnos, incluso aquellos que pertenecen a instituciones de educación superior, logran escribir y leer de manera deficiente (Díaz Barriga y Muriá, 1996, citados por Jiménez et al., 2008). Las cifras reportan una totalidad de alumnos alfabetizados sin prestar atención en la calidad con que estas habilidades se desempeñan. 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, Lillis, Maybin y Mercer, 2003, citados por Jiménez et al., 2008).

Las estadísticas expresadas no reflejaron hechos aislados con la pretensión de desvalorizar la educación en México y alarmar sobre la situación actual de las habilidades de escritura y lectura en la población, de modo contrario, la misma Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP) reconoce que la escuela como agente de desarrollo de la cultura escrita, genera prácticas que fragmentan los procesos de...escritura, olvidándose...de los contextos cotidianos y desarrollando de forma deficiente habilidades de escritura en los alumnos (SEP, 2001).

Actualmente la SEP y el INEE han puesto en marcha el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (en adelante PLANEA), mismo que recupera fortalezas de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (en adelante ENLACE) y supera sus limitaciones al informar a la sociedad sobre el estado de la educación de acuerdo al logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes en los campos Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. A continuación, retomo este referente para describir la situación alfabetizadora en nuestro país.

Según PLANEA Resultados Nacionales (2018) el 49% de la muestra evaluada de alumnos de sexto grado se ubican en el nivel de dominio I, logrando de forma insuficiente la “*localización de información en textos y la comprensión de la estructura de oraciones simples*” (p. 10). En el nivel de dominio II se ubica el 33% de los estudiantes, quienes logran de manera básica *relacionar segmentos de información y utilizar conjunciones y nexos*. En cuanto al nivel de dominio III sólo 15% de los estudiantes dominan satisfactoriamente la *relación de información explícita e implícita en textos, así como la utilización de nexos comparativos*. Finalmente, tan sólo el 3% de los evaluados se logró ubicar en el nivel de dominio IV, dominando de manera sobresaliente la *comparación y evaluación de textos*.

Tales resultados son el reflejo de las estadísticas internacionales promovidas por organismos como la UNESCO, los bajos resultados a nivel global son la prueba de que en cada país la situación educativa se presenta en iguales condiciones de deficiencia. Siguiendo a PLANEA (2018) las brechas educativas en México son la muestra del tamaño de la deuda que el Sistema Educativo Nacional tiene con las poblaciones más desfavorecidas de la nación. A partir de ello reflexioné que para contribuir a que el sistema mejore, se necesita una política que fortalezca los aprendizajes de todas las escuelas sin importar su tipo, con intervenciones focalizadas que atiendan a las poblaciones vulnerables.

### **La escritura en San Luis Potosí**

Los datos a nivel nacional e internacional muestran las deficiencias y problemáticas que presentan los países en relación al tema de la alfabetización y de los procesos de adquisición del lenguaje escrito y oral. Sin embargo, en varios apartados enfatice en 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. De esta forma presento a continuación el problema de la adquisición de la escritura de manera específica en el estado de San Luis Potosí, lo cual me permitió abordarlo de manera más cercana, real y contextualizada.

Según cifras de INEGI (2019) el estado de San Luis Potosí cuenta con gran parte de su población joven alfabetizada, al año 2015 el 92.9% de la población de 15 años y más contaba con las habilidades básicas de escritura y lectura, casi la totalidad de este grupo de habitantes en el estado. Tales resultados están estrechamente relacionados al nivel de escolaridad que tales individuos han alcanzado a lo largo de su vida, los datos de esta misma fuente expresan que la población de 15 años y más han cursado un promedio de 8.8 años de educación formal al año 2015.

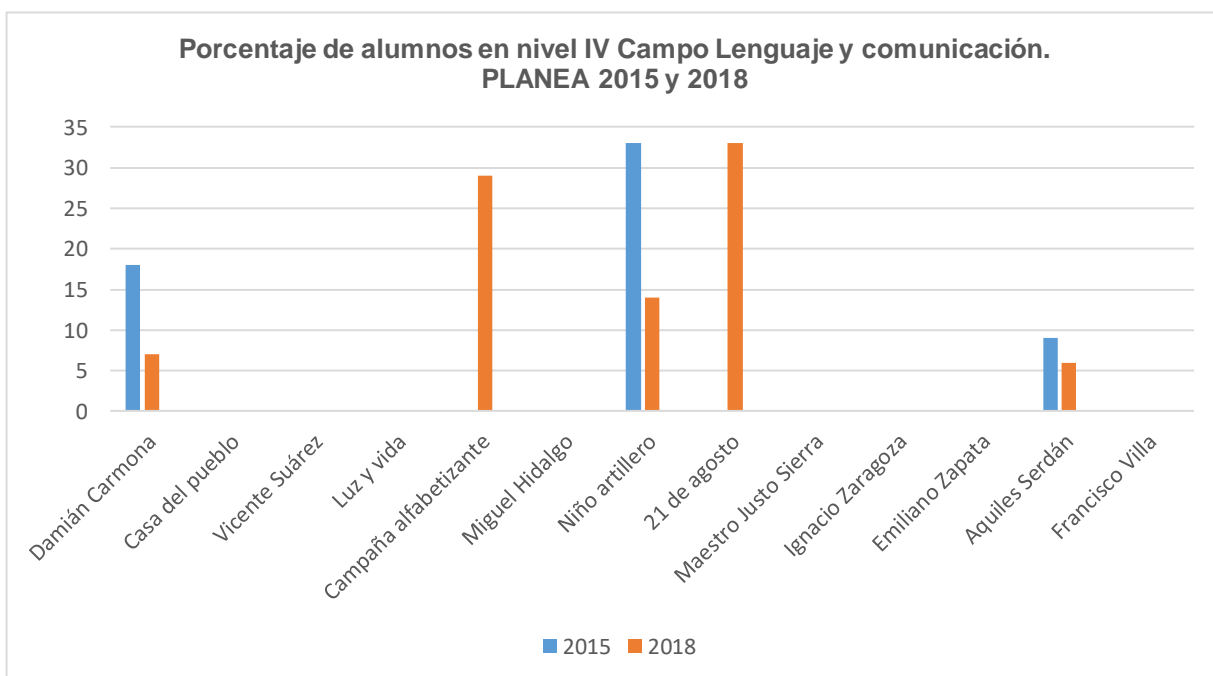
El nivel de alfabetización de la población en el estado de San Luis Potosí, así como el acceso de los mismos a servicios de educación en instituciones formales, en teoría debería de ser congruente con el nivel de desempeño de tales individuos en relación a los aprendizajes que se espera que logren en los niveles educativos correspondientes. No obstante, los resultados de las principales evaluaciones educativas muestran que los resultados no se comportan de tal modo. Por tanto, presento ahora el desempeño de los estudiantes potosinos en PLANEA 2018 para tratar de explicar la incongruencia de las cifras presentadas.

PLANEA (2018) muestra que el estado de San Luis Potosí obtuvo un total de 493 como puntaje promedio de los alumnos de 6° grado de educación primaria en el campo Lenguaje y Comunicación, ubicándose en el lugar 25 y situándose por debajo de la media a nivel nacional, superando en puntaje solamente a los estados de Guerrero, Zacatecas, Tabasco, Durango, Veracruz y Chihuahua. Este dato muestra inicialmente que el nivel de alfabetización y el acceso a la educación formal expresado por INEGI no repercute positivamente en el logro académico en este campo de evaluación.

Con los referentes analizados hasta el momento constaté que el problema de las deficiencias en los procesos de adquisición del lenguaje escrito se ha generalizado a nivel nacional e internacional, relacionándose muchas veces a la forma en cómo se enseña la escritura en la escuela. Por tal razón me centré en analizar esta problemática desde el contexto más inmediato a mis alumnos, es decir, desde la zona escolar, la escuela y sobre todo el aula de clases, partiendo de ahí para implementación de medidas de atención a dicho problema con mis alumnos.

## La escritura a nivel zona escolar

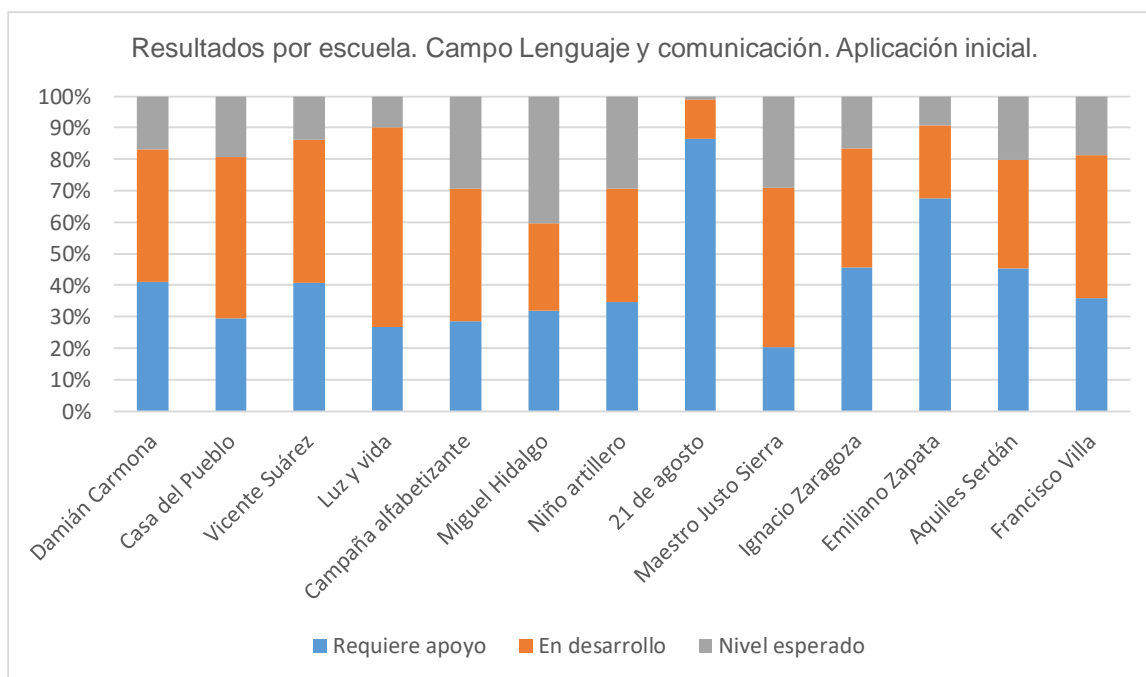
A nivel zona escolar los resultados y el nivel de desempeño de los estudiantes no fue muy diferente al panorama que se ha descrito de manera previa en los marcos estatal, nacional e internacional. El concentrado de resultados de PLANEA en su edición 2015 y 2018 diferenciado por escuela me permitió apreciar cómo las dificultades presentadas por dichos alumnos son similares en los distintos contextos escolares que integran la Zona Escolar 018 del municipio de San Ciro de Acosta. Tales aspectos los analizo a profundidad en la gráfica siguiente.



Gráfica 6. Porcentaje de alumnos en el nivel IV PLANEA 2015 y 2018. Creación propia. (30 de abril de 2019). Referencia PLANEA, 2019.

La gráfica 6 me permitió hacer un comparativo de la zona escolar 018, contrastando los resultados obtenidos por los alumnos en el campo Lenguaje y comunicación en la aplicación PLANEA del año 2015 y la de 2018. Como se puede apreciar, el problema en relación a este campo de formación es emergente. Solamente 5 de las 13 escuelas de la zona logró obtener algún porcentaje mínimo de alumnos en el nivel esperado de desempeño (Nivel IV). El resto de las escuelas no lo hizo de esta manera, de modo contrario, obtuvieron un nivel menor al obtenido en 2015.

El problema de la producción de textos y de las habilidades propias de la adquisición del lenguaje escrito también pudo explicarlo y sustentarlo desde los resultados que los alumnos de las diversas escuelas de la zona escolar obtuvieron en la aplicación diagnóstica del Sistema de Alerta Temprana (en adelante SISAT). De acuerdo a la información proporcionada por PEIE (2018) presento el porcentaje promedio de alumnos que se ubicaron en cada uno de los tres niveles que maneja este sistema de medición: Nivel esperado, En desarrollo y Requiere apoyo.



**Gráfica 7.** Resultados por escuela. Campo Lenguaje y comunicación. Aplicación inicial. Creación propia. (30 de abril de 2019). Referencia PEIE, 2019.

Este gráfico explica de manera detallada el problema que se presentó a nivel zona escolar en el municipio de San Ciro de Acosta respecto a la adquisición del lenguaje escrito y la producción de textos como habilidad inherente. Los resultados obtenidos por los alumnos al inicio del ciclo escolar hacen evidente que el mayor porcentaje de los estudiantes tan solo lograron colocarse en los niveles Requiere apoyo y En desarrollo, son pocas las escuelas y mínimas las cantidades de alumnos que lograron desempeñarse en el Nivel esperado. Estas cifras hicieron necesaria la focalización y atención de esta problemática en mi escuela y grupo en particular.

## Un problema de escritura en la escuela Maestro Justo Sierra

Los resultados presentados previamente en este documento me permitieron comprender desde una óptica general la magnitud de la problemática de la adquisición del lenguaje escrito, ya que abren un panorama de cómo se manifiesta dicho fenómeno en otros países y regiones del mundo. Es necesario contar con estos antecedentes para poder contextualizar y explicar tales situaciones a nivel escuela y sobre todo a nivel grupo. Por tanto, en los siguientes apartados expongo la problemática desde mi contexto escolar tomando como referencia las cifras y datos que presentan organismos e instancias de carácter internacional y nacional.

A nivel escuela la más reciente medición del desempeño de los alumnos respecto a los aprendizajes esperados se llevó a cabo con la metodología y los instrumentos de PLANEA. A través de su sitio web en internet se presenta un reporte con los datos de una muestra de estudiantes que cursan el sexto grado de primaria y que fueron evaluados con esta modalidad. Con dicha información se buscó orientar la reflexión sobre las distintas acciones que se pueden realizar en la escuela para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

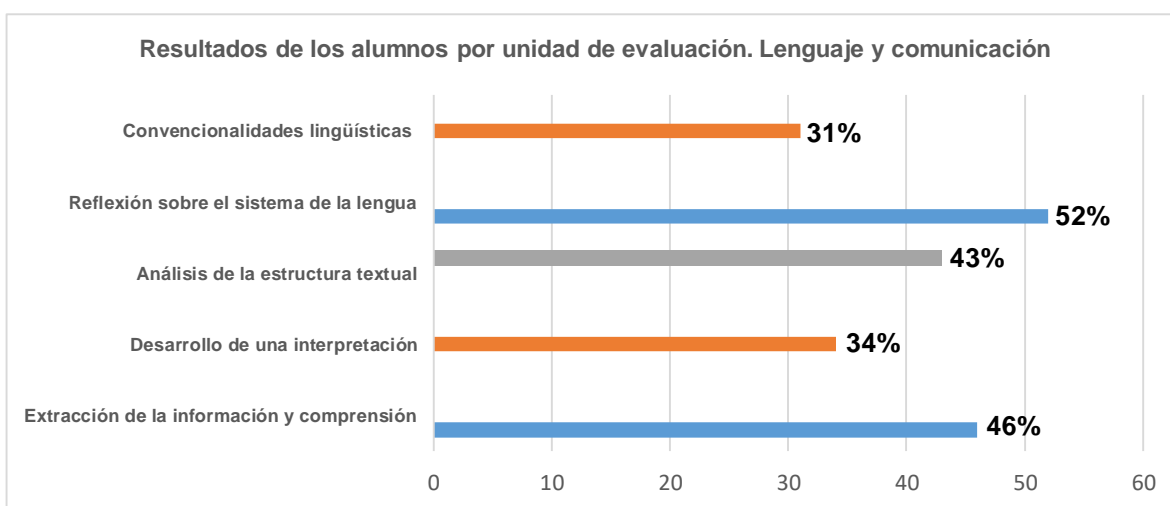
De acuerdo a este reporte de *Resultados de los alumnos evaluados (2019)* fueron un total de 15 los alumnos de la institución quienes presentaron las pruebas de los campos *Lenguaje y comunicación* y *Matemáticas*. Con dicha medición pude determinar el nivel de dominio de los estudiantes de manera grupal, hice una comparación con escuelas similares a la nuestra y contrasté con el promedio de todas las escuelas del país. Tales datos los expreso en la Tabla 1.

<b>Porcentaje de alumnos en cada Nivel de Logro Campo Lenguaje y comunicación</b>					
	Año	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Escuela Maestro Justo Sierra	2018	50	29	21	0
Escuelas parecidas a la nuestra	2018	54	34	10	2
Todas las escuelas de México	2018	49	33	15	3

**Tabla 1.** Porcentaje de alumnos en cada Nivel de logro Campo Lenguaje y comunicación. Creación propia (25 de abril de 2019). Referencia PLANEA, 2019.

Los resultados mostraron a una escuela con la presencia de algunas deficiencias en cuanto al logro de los estudiantes en el Campo Lenguaje y comunicación, la mitad de los alumnos se colocaron de manera negativa en el nivel más bajo de la ponderación, el resto se distribuyó en los niveles II y III y no hubo porcentaje de estudiantes que haya logrado desempeñarse de acuerdo al nivel esperado de la medición. Incluso al comparar nuestra escuela con otras parecidas y con el promedio en el país los resultados mostraron niveles muy bajos de desempeño.

De acuerdo a información proporcionada por la misma fuente fue posible conocer el porcentaje de estudiantes que respondió de manera correcta en cada apartado del Campo Lenguaje y comunicación, determinando las habilidades que los alumnos poseen y aquellas en las cuales es necesario fortalecer su adquisición y práctica. Los resultados los doy a conocer en la siguiente gráfica comparativa de tales cifras.



**Gráfica 8.** Resultados de los alumnos por unidad de evaluación. Creación propia (25 de abril de 2019). Referencia PLANEA, 2019.

El gráfico anterior muestra que la mayoría de las unidades de evaluación resultaron poco favorecidas, sólo una de ellas (*Reflexión sobre el sistema de la lengua*) logró más del 50% de respuestas correctas, el resto no sobrepasó este porcentaje. En orden de respuestas correctas los alumnos se desempeñaron adecuadamente en la unidad *Extracción de la información y comprensión*, seguido de *Análisis de la estructura textual*, *Desarrollo de una interpretación* y finalmente *Convencionalidades lingüísticas*.

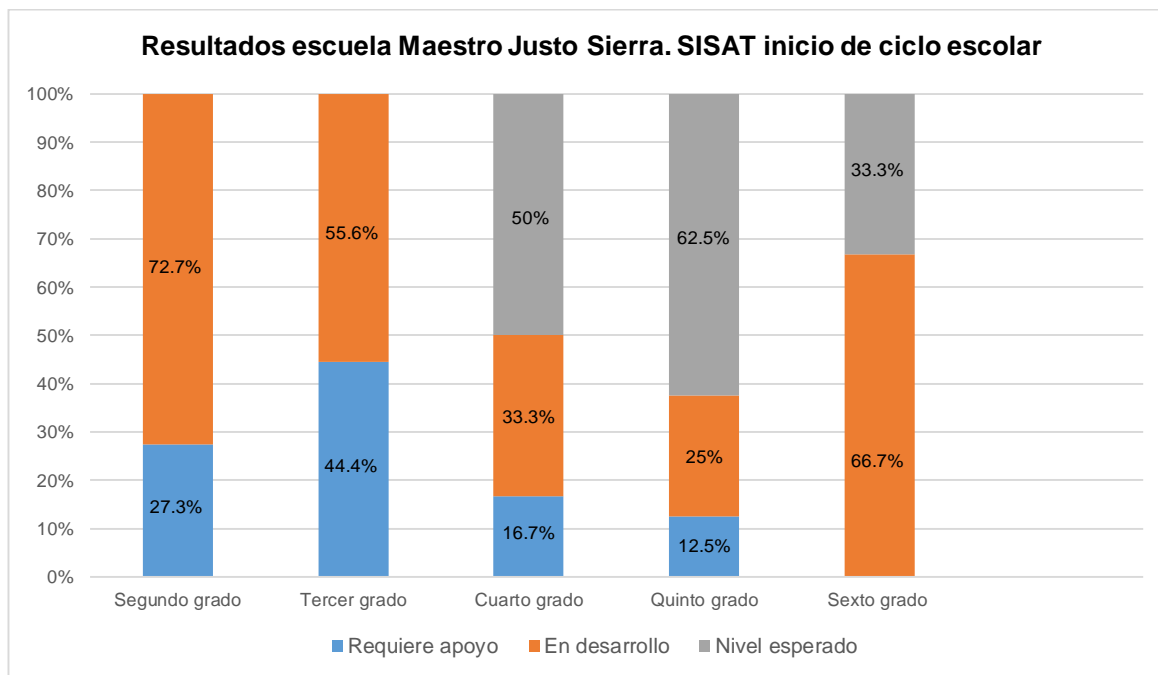
La vinculación que pude establecer a partir del análisis y la reflexión entre los resultados obtenidos y la focalización del problema de la adquisición del lenguaje escrito se fundamentaron en los procesos de aprendizaje que los alumnos han desarrollado a lo largo de su escolaridad, y la aplicación que han tenido los mismos en situaciones reales. Aun cuando la evaluación citada corresponde al sexto grado, las habilidades declaradas por los alumnos en la prueba dan cuenta del nivel de apropiación de la escritura y las múltiples habilidades desarrolladas en los seis grados de la educación primaria.

Los resultados del SISAT también 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.

En relación al aspecto de *Legibilidad* de los escritos, se esperó que los alumnos lograran escribir palabras correctamente, las separaran en oraciones coherentes y lógicas y que realizaran trazos correctos, el aspecto del *Propósito comunicativo* se evaluó de manera competente cuando los alumnos al comprender las ideas escritas determinaron si estaban organizadas y cumplían la intención del texto, en cuanto a la *Relación entre palabras* se evaluó que los estudiantes lograran emplear los tiempos verbales, género, número, así como una variedad en la relación de oraciones.

La *Diversidad del vocabulario* implicó un uso rico, variado y acorde a la situación en los escritos, el aspecto de los *Signos de puntuación* implicó que los estudiantes hicieran uso de punto final, coma y otros, por último, las *Reglas ortográficas* se refieren a que los niños hicieran uso de mayúscula en sus textos, usaran correctamente las letras con un mismo sonido y acentuaran palabras que así lo requerían. El gráfico 9 muestra a continuación los resultados obtenidos por los alumnos en la evaluación SISAT al inicio del ciclo.





**Gráfica 9.** Resultados escuela Maestro Justo Sierra. Creación propia (29 de abril de 2019). Referencia Plataforma Estatal de Información Educativa (en adelante PEIE), 2019.

La información expresada por la gráfica anterior hace referencia a la problemática que presentan los alumnos a nivel escuela en relación a los textos escritos, y sobre todo a la adquisición del lenguaje escrito como habilidad básica para desarrollar los requerimientos de cada componente evaluado. En la primaria alta (de 4° a 6° grados) se observaron resultados favorecedores al contarse con la presencia de porcentaje de alumnos en el *Nivel esperado*, no obstante, prevalecieron los alumnos con nivel *Requiere apoyo* en 4° y 5° grado y aquellos con nivel *En desarrollo* mantuvieron su presencia constante en toda la primaria alta.

El problema de los textos escritos y su origen en los procesos de adquisición se hace evidente en la primaria baja, tanto en segundo como en tercer grado prevalece una debilidad al contarse con un alto porcentaje de alumnos *En desarrollo*, le siguen los alumnos que *Requieren apoyo* y finalmente encontramos que en éstos dos grados de la primaria baja no se observa ningún que se ubiquen en el *Nivel esperado*. Tales datos permitieron expresar que a nivel escuela se cuenta con un problema en este aspecto, mismo que se hace complicado en la primaria baja (1°, 2° y 3°).

Las estadísticas que he presentado hasta el momento no fueron argumentos asilados y descontextualizados del problema en la escuela *Maestro Justo Sierra*, de modo contrario, como colectivo docente de la institución logramos ubicar en nuestras respectivas aulas de clase la necesidad de atender esta debilidad dentro de las prioridades que establece la *Ruta de mejora escolar* para el ciclo 2018-2019. Para ello diseñamos de manera conjunta una serie de objetivos, metas y acciones que contribuyeran a que esta problemática disminuyera a nivel escolar y áulico.

En la prioridad *Mejora de los aprendizajes* nos propusimos atender el objetivo de *Incrementar el interés hacia la lectura y la escritura para favorecer la comprensión lectora mediante la implementación de estrategias y metodologías*, este objetivo lo planeamos alcanzar en un 90% al término del segundo trimestre de evaluación. Para lograr lo anterior diseñamos como colectivo varias acciones entre las que destacan *Evaluación diagnóstica para identificar el nivel de los alumnos, Aplicación de un test de estilos de aprendizaje, Uso de la estrategia “Niños adoptados” para atender alumnos con dificultades fuera del horario escolar, Lectura y escritura grupal, Integración de los padres al trabajo del aula y Escritura de cuentos.*

### **Un problema en mi aula de clases**

En los apartados anteriores ya he descrito cómo el problema de la adquisición del lenguaje escrito y en términos generales de las habilidades de producción efectiva de textos se ha focalizado a nivel zona y sobre todo a nivel escuela. No obstante, fue necesario enfrentar dicha problemática de forma real y concreta en mi aula de clases y con mis alumnos en particular para poder iniciar así un proceso de problematización de mi práctica y emprender con las acciones necesarias para darle solución.

Al ser designado como docente de segundo grado comencé mi intervención con el supuesto de que todos mis alumnos sabrían leer y escribir, pues para ello habían cursado ya el primer grado de educación primaria, no obstante, no fue así. El primer día de clases me enfrenté a un diálogo con una estudiante que me hizo reflexionar sobre las necesidades que tenían muchos de mis alumnos en ese momento.

**Docente:** (luego de haberme presentado con los alumnos y de haber implementado varias dinámicas de integración y socialización entre compañeros) Muy bien niños, ahora vamos a ponernos a trabajar en una actividad que les va a gustar mucho. Yo ya me presenté con ustedes, ahora les toca a ustedes decirme a mí cómo se llaman, cuántos años tienen, y toda la información para que yo pueda conocerlos, ¿les parece?

**Fabián:** (tratando de adivinar la actividad que íbamos a realizar) sí, nos vamos a presentar, vamos a decir nuestro nombre y eso.

**Docente:** Sí, es correcto lo que dice Fabián, nos vamos a presentar, pero ustedes lo van a hacer de manera escrita en una hoja que les voy a dar (saco los ejercicios y todos los alumnos se acercan a ver de qué se trata). En esta hojita vamos a presentarnos, fíjense muy bien, vamos a escribir algunas cosas sobre nosotros, nuestro nombre, comida favorita, juguete preferido, dulce favorito y nuestra edad, ¿listos? Pongan atención porque voy a indicarles cómo vamos a resolver el ejercicio. Primero vamos a recortar las pestañas que están aquí (mostrando la hoja de trabajo), luego vamos a pegar el esquema en otra hoja, y por último vamos a escribir lo que nos pide cada pestañita, ¿de acuerdo?

(Entrego una hoja a cada niño y éstos comienzan a trabajar. Luego de un rato observo que varios alumnos simplemente observan la hoja, otros tratan de recortar, algunos ya la han pegado, pero no escriben nada, por tanto, empiezo a caminar cerca de ellos).

**Docente:** ¿Tú ya terminaste? (dirigiéndome a Lourdes) Sí, ya la pegaste, ya puedes empezar a escribir tus datos. (Lourdes sólo me observa y luego observa a sus compañeros de junto, trata de decirme algo en voz muy baja, sus compañeros se ríen).

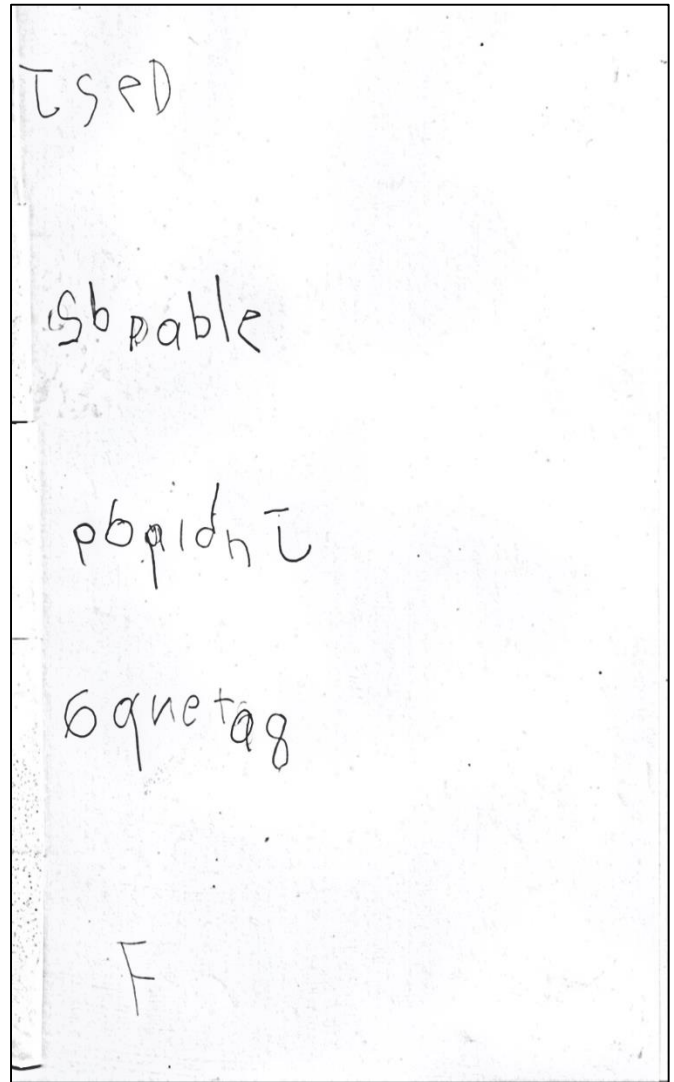
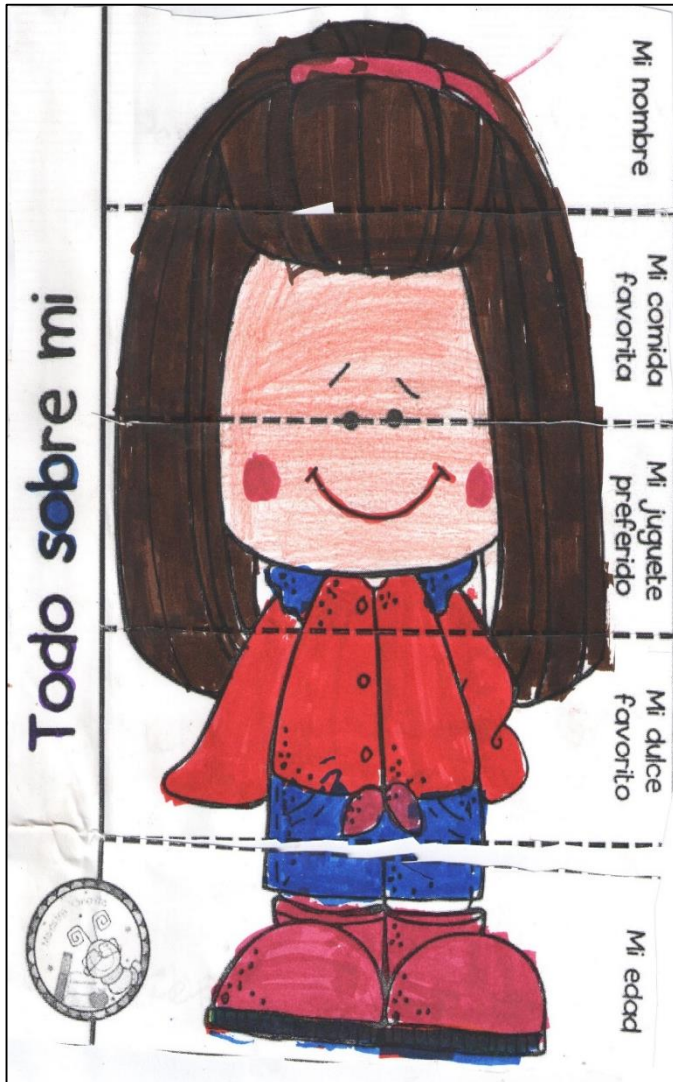
**Gustavo:** (Con un tono de burla) es que ella no sabe escribir maestro.

**Docente:** ¿Cómo que no sabe escribir? Se supone que ustedes ya deben saber escribir. (Me paseo por los lugares y detecto que varios niños permanecen en la misma situación de Lourdes). Aquí inicia mi proceso de problematización y reflexión sobre lo que hay que hacer a partir de esta situación.

***Diálogo 1.** Los niños son conscientes de su problemática. (Martes 21 de agosto de 2018).*

Considero que a partir del diálogo presentado comencé con un proceso de reflexión y problematización de mi práctica docente, si bien no estaba del todo seguro de lo que pasaba con mis estudiantes, sí me había percatado de que varios alumnos se encontraban en la misma situación de Lourdes. A partir de ese momento comencé a cuestionarme sobre lo que podría ocurrir con los alumnos que no trabajaban, si realmente no sabían escribir o sólo no tenían ganas de trabajar. En cualquiera de los casos yo debía hacer algo para ayudarlos y lograr que adquirieran los mismos aprendizajes que el resto de sus compañeros.

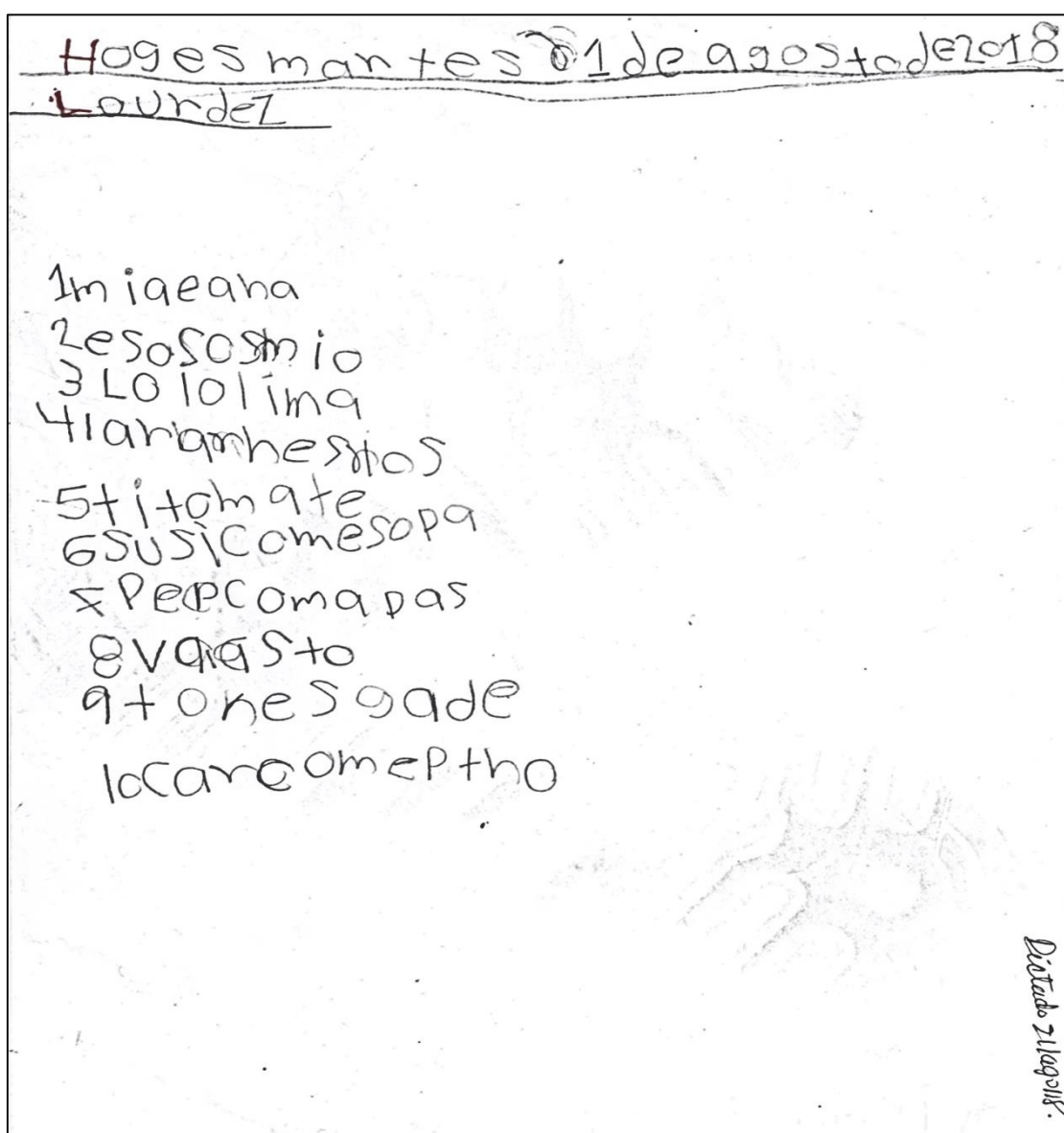
La observación me ayudó a identificar lo que pasaba con mis alumnos, además, fueron varias las evidencias las que me permitieron concluir que, como lo había comentado un alumno del grupo, varios estudiantes presentaban serios problemas en sus procesos de adquisición del lenguaje escrito. Presento en forma de evidencia 4 producciones implementadas con mis alumnos, un trabajo escrito de presentación, una actividad de dictado de oraciones, un fragmento de la evaluación diagnóstica y los resultados de la aplicación SISAT, mismos que me permitieron sustentar el hecho que yo había focalizado como principal problemática de mi grupo.



**Evidencia 1.** Ejemplo de producción realizada por los alumnos de forma autónoma (21 de agosto de 2018).

Este ejercicio representa una actividad de presentación, en la cual se esperaba que los alumnos escribieran de manera autónoma algunos aspectos de su persona, tales como el nombre, su comida favorita, el juguete preferido. Estos aspectos fueron datos personales que los alumnos debían redactar sin problemas al ser significativos para ellos, la evidencia presentada muestra la forma en como casi la mitad de los alumnos se desempeñaron en dicha producción. En los diferentes escritos realizados por los alumnos logré identificar escrituras primitivas, que, aunque presentaron variedad interna no respetaron la hipótesis del control de cantidad (Ferreiro, 1997).

Lo mismo ocurrió con el dictado que presento en la siguiente evidencia. Este trabajo representó una muestra de lo que muchos de los alumnos lograron escribir de manera autónoma. En el producto se da a conocer una escritura donde de manera aislada aparecen algunas sílabas correctas de la oración correspondiente, lo cual puede deberse a las ayudas que ofrecí a los alumnos al momento del dictado, tales como repetición de sonidos y relación de letras con imágenes mentales, no obstante, en la mayor parte del escrito están ausentes los rasgos de una escritura convencional, legibilidad, segmentación, entre otros.



**Evidencia 2.** Ejemplo de oraciones escritas a través de dictado del docente (21 de agosto de 2018).



# ESPAÑOL

10. ¿Cómo debe empezar la tercera estrofa? Escríbelo.

11. ¿Qué nombre reciben las partes del texto que aparecen en verde?

- a Instrucciones       b Ilustraciones       c Recomendaciones

12. ¿Qué debe hacer el primer participante al terminar de cantar?

13. ¿Cuál es la palabra más corta que aparece en la parte morada del texto? Escríbela.

14. ¿Cuántas sílabas tiene "columpiaba"?

- a 5 sílabas       b 4 sílabas       c 3 sílabas

15. 16. 17. Escribe palabras que lleven la siguiente sílaba al inicio, en medio y al final:

pio pión

el pión

los pión

18. Encierra el verbo que aparece en la siguiente indicación:

**Toma de la mano al compañero de la derecha.**

19. 20. Escribe los diálogos de la siguiente historieta.

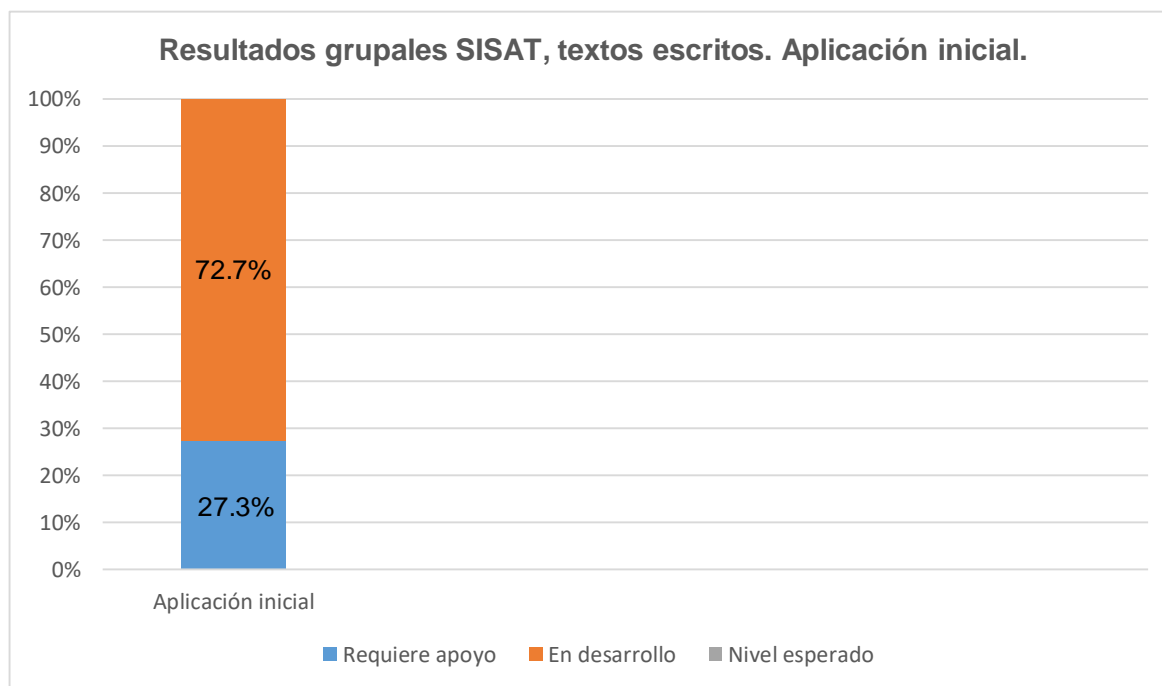


SEGUNDO GRADO

5

Por último, hago referencia a la evidencia 3, la cual representa algunos segmentos de la evaluación diagnóstica aplicada al inicio del ciclo escolar, misma que sirvió como evidencia de la dificultad y problemática de los alumnos, al ser una producción que se resolvió de forma autónoma. Las pruebas de los alumnos con dificultades aparecen en blanco, y algunas presentan rasgos similares a la evidencia, escritura indiscriminada sin control de cantidad ni variedad interna, así como el copiado de fragmentos de otros apartados de la prueba.

Las evidencias presentadas fueron un argumento del por qué desde fases iniciales del ciclo consideré la adquisición del lenguaje escrito como una problemática con necesidad de ser atendida con mi grupo. El trabajo escrito de presentación, el dictado de oraciones y los fragmentos de la evaluación diagnóstica en el campo de Lenguaje y comunicación mostraron como gran parte de los estudiantes se desempeñaban con una escritura deficiente y con variadas áreas de oportunidad. Las producciones como evidencias de la problemática se fortalecieron al ser comparadas con resultados, evaluaciones y referentes externos, tal es el caso de la aplicación inicial de SISAT llevada a cabo por parte del equipo de Supervisión Escolar de la zona.



**Gráfica 10.** Resultados grupales SISAT, textos escritos. Aplicación inicial. Creación propia (30 de abril de 2019). Referencia PEIE, 2019.

Los resultados arrojados por esta evaluación en condiciones de este tipo de mediciones, permitió comprobar que las producciones de los estudiantes y el nivel de adquisición de la escritura se encontraban en una situación no satisfactoria para el logro de los aprendizajes. Del total del grupo el 27.3% de alumnos se ubicaron en el nivel de Requiere apoyo, el 72.7% de alumnos restantes se colocaron en el nivel En desarrollo, no hubo presencia de alumnos con Nivel esperado de desempeño.

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, dictado por parte del maestro, fragmentos de la evaluación diagnóstica y resultados de SISAT*. Así pude determinar que el nivel de desempeño de los estudiantes debía focalizarlo como problemática a atender, considerando el grado de los estudiantes, el grado de aprendizajes esperados establecidos para este nivel, así como la utilidad de la escritura para el acceso a conocimientos y aprendizajes de mayor complejidad.

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 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.



El problema que logré identificar y focalizar se manifestó principalmente en el salón de clases, el lugar en el que se promovía en los alumnos la escritura con algunos propósitos específicos. De acuerdo a mis observaciones pude detectar que las dificultades se presentaron con mayor énfasis en la escritura autónoma de los alumnos, cuando la escritura se realiza de manera guiada o con apoyos gráficos en el pizarrón los alumnos lograron escribir de una manera medianamente aceptable, sin embargo, el problema se acentuó cuando los niños debían responder ejercicios o realizar producciones de forma libre, natural y con autonomía.

De esta forma pude decir que es de suma importancia atender esta problemática en mi aula de clases, ya que al hacerlo favorecería el logro de los aprendizajes y estándares estipulados por documentos oficiales, les daría las herramientas para seguir aprendiendo y favorecería a largo plazo la mejora de los resultados obtenidos a nivel estatal, nacional y hasta internacional.

Mi interés por atender este tipo de problemáticas en el aula surgió desde mis primeras experiencias como docente frente a grupo. Al ingresar al servicio profesional docente mi director me asignó como profesor de primer grado, lo cual implicó que convirtiera esta dificultad en un reto que debía superar a lo largo del ciclo escolar. Aun con las dificultades e incertidumbres vividas pude lograr que mis alumnos lograran adquirir adecuadamente tanto la escritura como la lectura. Este aspecto me hizo interesarme en mi papel como docente para favorecer la alfabetización inicial, razón por la cual procuro atender grados de la primaria baja (1° y 2°) con los cuales pongo en práctica lo que sé de alfabetización y a la vez fortalezo mi saber pedagógico al respecto.

El proceso vivido con mis alumnos en ambientes reales de la práctica me trajo varias satisfacciones como persona y también como profesional de la educación. El enfrentarme con alumnos que no saben leer y escribir me llevó a problematizar mi práctica docente y a determinar qué acciones debía seguir para solucionar estas áreas de oportunidad. Para ello inicié junto con mi equipo de Co-tutoría un proceso formal de investigación, el cual estuvo guiado por una pregunta central y dos propósitos, uno para los alumnos y otro para el docente.

Mi pregunta pude formularla como sigue *¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de segundo grado de educación primaria para el logro de los aprendizajes esperados?* El propósito diseñado para los alumnos fue *Favorecer la adquisición del lenguaje escrito en los alumnos de segundo grado a través de las prácticas sociales del lenguaje, para el logro de los aprendizajes esperados, y el mío como profesor, Mejorar la práctica docente para favorecer la adquisición del lenguaje escrito mediante la implementación de estrategias didácticas innovadoras.*

### **La escritura desde una perspectiva teórica**

Las experiencias vividas con mis estudiantes fueron determinantes para llevar a buen término mi proceso de investigación, 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 adquisición 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 se encuentran Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y Daniel Cassany, cuya aportación describo en los siguientes apartados.

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

Utilizando los resultados de la psicolingüística contemporánea y la teoría psicológica y epistemológica de Piaget como marco de referencia, las autoras muestran en sus postulados cómo el niño construye diferentes hipótesis acerca del sistema de escritura antes de llegar a comprender las hipótesis de base del sistema alfabético. Dichos referentes fueron esenciales para mi trabajo de investigación, primero al considerar al alumno como constructor de su propio aprendizaje y en segundo término al comprender que mis alumnos tenían sus propias hipótesis del sistema de escritura que yo debía interpretar y utilizar para ayudarles a desarrollar una escritura en términos convencionales.

De acuerdo al referente teórico de los 4 a los 6 años, antes de comenzar la escuela, el niño pasa por una serie de niveles de conceptualización de la escritura, mismos que son ignorados por la escuela y por los docentes que tienen a su cargo a alumnos en este rango de edad, por lo que a partir de las experiencias vertidas en esta fuente pude determinar para mi trabajo de investigación cuáles pueden ser las consecuencias de este hecho educativo en mi aula de clases y con mis estudiantes en particular.

Las intervenciones docentes realizadas y focalizadas a dar una solución a la problemática detectada siempre tuvieron como punto de partida éstos niveles de conceptualización del lenguaje escrito de los alumnos y sobre todo sus etapas de adquisición del lenguaje, por lo que fueron de gran ayuda los postulados propuestos por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en el libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño (1979)*. Cabe destacar que Emilia Ferreiro también aportó múltiples sugerencias en relación a la forma de trabajar la escritura dentro del salón de clases.

Ana Teberosky también fue un autor base de mi trabajo de investigación, de ella destaqué las ideas de una escuela renovada y las metodologías de escritura acordes al desarrollo de los estudiantes. En sus postulados la autora presenta una forma distinta de encarar el aprendizaje de la escritura y la lectura iniciales. La innovación obtenida para mi trabajo de intervención radicó en la justificación psicológica de las actividades de aprendizaje propuesta en el aula de clases, así como el tipo de tareas implementadas con mis alumnos (Teberosky, 1999).

El libro *Aprendiendo a escribir* (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 cuestiones que retomé para efectos de mi trabajo de investigación y al momento de promover el lenguaje escrito con mis estudiantes: qué, cómo y para qué escribir. Estos referentes ayudaron a que los trabajos de escritura en el salón adquirieran un mayor significado.

De manera específica, para efectos de mi trabajo de investigación puedo mencionar la metodología de *Re-escritura* que abordé en la intervención docente número 5 y la estrategia de *Escritura de cartas* abordada en el análisis 6, ambas procedentes del libro *Aprendiendo a escribir* (1999) de Ana Teberosky. En colaboración con Ferreiro fueron referentes esenciales del trabajo del aula y del papel que como docente debía implementar con mis alumnos para el logro de mejores resultados.

Finalmente, otro autor que representó un aporte significativo para mi trabajo de investigación fue Daniel Cassany, 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 promoví el tercer tipo de escritura en mis alumnos.

El autor Daniel Cassany en su libro *Describir el escribir* (1987) presenta también un esquema del desarrollo de la escritura en los alumnos, destacando de forma puntual las etapas *Precomunicativa*, *Semifonética*, *Fonética*, *Transitiva* y *Final*, mismas que representaron para mi investigación un complemento a los niveles de conceptualización propuestos por Ferreiro y Teberosky (1979), que pude contrastar en las producciones realizadas por mis alumnos a lo largo de todas mis intervenciones docentes, y usándolas con fines de evaluación formativa para describir el nivel de apropiación de mis estudiantes.

## La escritura desde los documentos oficiales

De acuerdo a referentes legales y constitucionales vigentes la educación en México se rige de manera sistemática por una serie de disposiciones contenidas en diferentes legislaciones, el Artículo 3° constitucional, La ley general de educación, acuerdos educativos y otros documentos de carácter normativo que establecen las disposiciones que en materia de educación deben cumplirse en las escuelas públicas y privadas del país. Por tanto, presento ahora los referentes del Plan y Programas de estudio (2017) en los cuales sustenté el trabajo realizado.

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, 2017), mismas que se integran de 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.

Según SEP (2017) los principios pedagógicos se considera que “guían la educación obligatoria” (p. 114) al aportar referentes para que como docente pueda transformar mi práctica y cumpla plenamente mi papel en el proceso educativo. Por tanto, los principios pedagógicos que estuvieron implicados durante mi intervención de forma permanente fueron *Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, Tener en cuenta los saberes del estudiante, Reconocer la naturaleza social del conocimiento, Entender la evaluación como proceso relacionado a la planeación del aprendizaje y Apreciar la diversidad como fuente de riqueza.*

El abordaje de mi investigación la pude sustentar también en los *Rasgos del perfil de egreso de la educación obligatoria*, ya que el rasgo enfocado al campo Lenguaje y comunicación menciona que los alumnos *deben comunicarse de forma escrita y en su lengua materna al término de la educación primaria, describiendo aspectos de su pasado, del entorno y de sus necesidades* (SEP, 2017).

Para SEP (2017) “el enfoque de la enseñanza de la asignatura *Lengua materna. Español* se sustenta en las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje tanto oral como escrito” (p. 165), y toma las prácticas culturales como medio indispensable para el logro de los aprendizajes, proponiendo como elemento central del currículo las *prácticas sociales del lenguaje*. A partir de este referente apoyé la implementación de las estrategias de mi trabajo de investigación, viendo a éstas como alternativa de solución de la problemática detectada.

En lo que se refiere a la valoración de los procesos de adquisición 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, p. 38), el centro de la evaluación de mis alumnos no era “el comprobar si ya sabían leer y escribir” (SEP, 2018, p. 38) o si escribían con ortografía convencional, de modo contrario, busqué dar cuenta de los progresos de mis alumnos como hablantes, lectores y escritores, de lo que sabían del lenguaje escrito, cómo lo comprendían y cómo lo aplicaban en su vida, todo esto a través de tres modalidades principales de evaluación: diagnóstica o inicial, formativa y sumativa (SEP, 2018).

### **La adquisición de la escritura con ayuda de los pares**

Otro aspecto que tuvo relevancia en mi investigación fue la promoción de un *enfoque sociocultural del aprendizaje*. A partir de él consideré que la escritura es un proceso social en el que “el autor transforma sus ideas en un discurso escrito, pensando en los posibles destinatarios o audiencias” (Jiménez et al., 2008, p. 33), en sus experiencias con los diferentes textos y en los contextos en los que se encuentra. La escritura fue vista y presentada como un proceso resultante de la interacción entre el alumno y la sociedad. Por lo anterior, durante mi investigación fui muy enfático en implementar actividades de escritura donde mis alumnos interactuaron de manera permanente con sus pares, donde tuvieron la oportunidad de escribir de manera libre para cumplir diferentes propósitos comunicativos y donde existió un destinatario real y significativo.

La adquisición de la escritura es un proceso complejo “que requiere del desarrollo de diferentes habilidades, que van desde el aprendizaje del código de la lectoescritura...hasta su uso en un nivel avanzado de análisis e integración para producir diferentes textos” (Jiménez et al., 2008, p. 33). Por ello, durante mis intervenciones busqué que los principales postulados del *constructivismo* se promovieran en mi aula, así mis alumnos se involucraron activamente en su propio proceso de aprendizaje, sus construcciones personales y la confrontación de las mismas con sus compañeros los llevaron a la adquisición de un aprendizaje de mayor significado.

## CAPÍTULO IV. FILOSOFÍA DOCENTE

La educación y los procesos de aprendizaje son únicos en cada individuo, las ideas que he elaborado acerca de la escuela, la instrucción, los docentes, 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 los ámbitos donde me desarrollo. En el presente apartado declaro las concepciones personales que conforman mi filosofía docente, y planteo la relación que guarda con el tema de estudio de mi portafolio y mi intervención docente.

### **La educación**

La palabra educación y en general todos los elementos e interacciones que se desprenden de ella, pueden tener diferentes acepciones y representar cosas totalmente distintas de acuerdo a la experiencia de cada persona con este tema en particular. En lo personal llevo casi la totalidad de mi vida recibiendo educación de distintos tipos, por lo que puedo decir que más que un concepto aislado representa una forma de vida, una vocación y una manera de entender las cosas que me rodean.

La educación para mí tiene un significado holístico, no se puede limitar a una definición o a una sencilla caracterización, debe entenderse desde el contexto de donde surge y de las situaciones que estén involucradas. La educación es el instrumento mediante el cual el hombre se perfecciona con el paso del tiempo, es la herramienta de mayor alcance que permite conocer, analizar y experimentar el contacto directo con diversas situaciones y objetos, logrando con ello la mejora en determinado aspecto de la vida.

Es importante considerar que la educación no es individualizada, sino que se da de manera compartida, se construye con la aportación y participación de diversas personas, objetos, instituciones y sobre todo situaciones de la vida que llevan a que la persona adquiera determinadas habilidades conocimientos, aprendizajes, destrezas o actitudes que después podrá en práctica en situaciones reales.



## **La escuela**

Dando seguimiento a los planteamientos anteriores deseo retomar al apartado donde menciono que la educación es compartida, que se construye con la aportación de diversas instituciones, esto con la finalidad de mencionar que la institución formal con mayor significado para la educación es sin duda la escuela. Al tratarse de una educación compartida, las personas son educadas por diversos agentes y en diversos escenarios, la casa, la familia, con el grupo de amigos, en la televisión, a través de internet e incluso en la calle.

De todos los anteriores la escuela representa el lugar con mayor formalidad donde las personas pueden ser educadas, en la escuela confluyen los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera tan sistemática que se favorecen las posibilidades de que el aprendizaje y la educación se lleven a cabo en mayor medida y con mejores resultados. Esto no representa de ningún modo una desvalorización al aprendizaje que se lleva a cabo de manera informal, pero sí reconoce que la escuela ha establecido los mecanismos de educación con mayores alcances de la actualidad.

Los significados anteriores hacen evidente que la escuela es el lugar físico y meramente tangible donde se recibe educación de manera formal, no obstante, yo considero que la escuela, su significado y representatividad deben ir más allá de simples muros y construcciones, la escuela sólo cumple su función de una manera efectiva cuando esos componentes físicos adquieren un significado para los alumnos, es decir, la importancia de la escuela como institución formadora no radica en sus salones, en sus pupitres, en sus pasillos, sino en las interacciones de aprendizaje que tienen lugar en estos espacios y que por tanto favorecen cambios en el alumno.

Con lo anterior, considero que la escuela es el producto que se genera al combinar los aspectos físicos, tales como bancos, pizarrones, salones, materiales didácticos y otros, con los aspectos inmateriales, los maestros, las clases, las dinámicas, las motivaciones, las charlas con los amigos, las clases divertidas y los juegos. Esto da lugar a que el alumno atribuya importancia a dicha institución por lo que puede encontrar en ella, pero sobre todo por lo que ha vivenciado en dichos espacios.

## **El proceso de enseñanza**

Como ya he dicho en apartados anteriores de este documento, la escuela es un lugar privilegiado donde los procesos de enseñanza y aprendizaje generan las condiciones necesarias para que las personas puedan construir su aprendizaje y formalizar sus conocimientos. Por tanto, puedo decir que el proceso de enseñanza es aquel que se encuentra a cargo de alguien diferente al alumno, ya sean los padres, los maestros o alguien diferente que tenga como propósito ayudar al alumno en la construcción del aprendizaje en cuestión.

El proceso de enseñanza se inserta en un campo bastante amplio y complejo como lo es la educación, por lo que debe adaptarse a cada persona en particular y sobre todo a sus necesidades de aprendizaje y a sus habilidades individuales, esto refleja que el proceso de enseñanza deber ser cambiante y dinámico, estar siempre en interacción para lograr el fin último que es el aprendizaje. Considero que en la actualidad el proceso de enseñanza debe ser activo y constructivo, no verse como el centro, sino más bien como la parte animadora que ayude a que el alumno por sí solo llegue al logro de los propósitos educativos.

En la actualidad, la escuela y la educación formal que en ella se promueve están reguladas y controladas por agentes externos y de carácter superior hablando en términos jerárquicos, los planes y programas de estudio determinan a nivel general el tipo de estudiante que se debe formar, las características que debe de poseer e incluso las habilidades que debe saber desempeñar de manera real en situaciones de la vida cotidiana, éstos se conocen como los fines de la educación.

De manera personal, los fines que mi enseñanza persiguen no están del todo alineados con los referentes que ya se mencionaron, para mí, la educación y la enseñanza deben tener como fin último que mis alumnos enfrenten la vida de manera competente, es decir, que al entrar a su etapa de adultos sepan desempeñar los retos que la vida les plantea, retos reales y no simplemente tareas simuladas que vienen a representar un ensayo inerte de la vida diaria.

Mi enseñanza tiene como finalidades principales que mis alumnos tengan un acercamiento con situaciones reales de la vida cotidiana, y que, a través de la experimentación, el ensayo y el error, puedan construir conclusiones acerca de la mejor manera de proceder ante diversas situaciones. Este aspecto favorece también que el alumno se encuentre entrenado y experimentado para poder actuar con eficacia en situaciones futuras que le demanden el uso de lo que ha aprendido con anterioridad en condiciones similares.

### **Mis valores**

Como expresaré de manera más detallada en los siguientes apartados, mi práctica docente siempre ha sido compatible con los actuales paradigmas humanistas de la educación, considero de gran importancia el tener siempre presente que mi trabajo está enfocado a personas que sienten, que viven y que interactúan, mi intervención no está enfocada a objetos o máquinas que pueden ser atendidas casi en automático con sólo automatizar ciertas funciones. Esto cobra relevancia porque las acciones que realice repercutirán directamente en dichas personas y serán huellas que le marquen de por vida.

De esta manera, mi enseñanza siempre se ha caracterizado por el respeto hacia las personas en su individualidad, reconocerlas como únicas, con una historia propia que cuenta alegrías, triunfos y victorias, pero que también contempla tristezas, problemas, miedos y dificultades, mismos que repercuten directamente en el desempeño escolar. Por lo anterior, mi actuar como docente parte de considerar qué es lo que puede hacer mi alumno y qué es lo que le resulta de mayor dificultad, esto es el punto de partida para diseñar un plan que me permita potenciar lo que se tiene y poco a poco superar las áreas de oportunidad.

Lo que expresé es difícil de llevar a cabo si mi práctica carece de compromiso y vocación, razón por la cual he integrado dichos valores a mi actuar como maestro, el compromiso al saber que en mis hombros recae el aprendizaje de mis alumnos y que el éxito que tengan dependerá de mi proceder, y la vocación porque es sin duda el motivante que me lleva a dar lo mejor de mí en cada intervención docente.

## **El aprendizaje**

El aprendizaje representa para mí, después del alumno, un aspecto central de mi práctica docente y de mi profesión en general, considero que es el fin último al que pretendo que lleguen mis alumnos, es la meta tanto a corto como a largo plazo y el objetivo que pretendo alcanzar con cada actividad implementada tanto dentro como fuera del ambiente escolar. Por esta razón, este concepto adquiere para mí una gran importancia, ya que considero que es un aspecto que siempre debo tener en mente al momento de intervenir con un grupo de alumnos en particular, cuando diseñe mis situaciones de enseñanza y sobre todo en la intervención directa con mis alumnos en un caso de aprendizaje en particular, lo anterior para tener mayores posibilidades de alcanzarlo.

Siempre me he sentido identificado y en total acuerdo con el paradigma humanista de la educación, mismo que me ha permitido crear un concepto personal de lo que representa aprender, de las condiciones que se requieren para tal efecto y de los individuos que participan en dicho proceso. De tal forma, el aprendizaje para mí es una decisión personal, nadie puede aprender algo de manera efectiva si no tiene la convicción de que desea hacerlo, cuando se intenta aprender de manera obligada o simplemente por deber, puede que se adquieran ciertas habilidades y conocimientos, pero éstos jamás podrán estar al servicio de la persona como cuando el aprendizaje se busca de manera autónoma y con convencimiento.

De acuerdo a mis concepciones personales y a las experiencias enfrentadas en mi práctica docente, puedo decir que el aprendizaje debe cumplir con ciertas características para poder ser considerado como tal. Primeramente, que sea significativo y que tenga una aplicación en la vida cotidiana, el aprendizaje debe ser utilizado por el alumno para realizar tareas determinadas y para solucionar problemáticas específicas, también debe ser integrador, de manera que permita a la persona movilizar sus saberes, sus habilidades, sus actitudes y sus valores en tal actividad, el aprendizaje permite ponerse en acción para resolver situaciones determinadas.

Finalmente puedo mencionar que la concepción que tengo sobre el proceso de aprendizaje considera a la persona como un ente totalmente autónomo, libre, con decisión, perseverante y dinámico, como ya lo he dicho, el aprendizaje es una decisión personal, por tanto es una construcción que realiza la persona para poder llegar al objetivo o fin del aprendizaje, aun cuando el docente juega un papel de suma importancia dentro de este proceso al guiar los andamios que llevarán al alumno a la meta propuesta, es precisamente el estudiante quien construye y moldea lo que desea aprender a partir de las facilidades realizadas por el docente y de las condiciones del ambiente que así se lo permitan.

Los planteamientos anteriores me permiten conceptualizar lo que es un aprendizaje eficaz, retomaré lo expresado para reafirmar que el aprendizaje eficaz debe cumplir con ciertos requerimientos para poder repercutir e impactar en la vida de las personas y con fines meramente funcionales. Un aprendizaje eficaz debe tener significado y debe tener relación con un aspecto de la vida de la persona, cuando no pasa esto se convierte en simple información inerte que en cuanto se pierda de vista se borra de la mente, debe ser útil, de tal manera que la persona lo aplique de manera cotidiana especialmente en la solución de problemáticas reales. Finalmente debe ser integrador, que la persona lo use en sus múltiples dimensiones y que para ello movilice todos los componentes de la persona humana.

### **Mi postura teórica**

La postura teórica sobre la que he construido mi filosofía docente es sin duda la perspectiva de la educación humanista, en ella y en sus principales postulados he podido encontrar los referentes pedagógicos que son compatibles con lo que creo y sobre todo con lo que practico cada día en mi salón de clases. Así, puedo decir que la educación no permite que el docente enseñe y transmita de manera directa y automática, más bien que el alumno aprenda, para ello el docente debe promover situaciones de libertad, de exploración y de experimentación, que los estudiantes busquen por iniciativa propia y vivan situaciones que posteriormente se convertirán en aprendizajes que irán integrando a su vida diaria.

## **El alumno**

El alumno es la razón de ser de mi profesión, siempre he dicho que si no existen alumnos no existen escuelas, y si no existen escuelas por consecuencia no existen maestros, a partir de esta premisa puedo ver en el alumno la materia prima con la cual puedo construir mi enseñanza y favorecer en ellos la construcción personal del aprendizaje. Los alumnos son entonces el centro de la educación y de los procesos, son los determinantes del actuar docente, ellos guiarán lo que se debe enseñar, cuándo se debe enseñar, de qué manera y a qué ritmos y estilos de aprendizaje se debe enseñar.

También es importante hacer explícito que para mí los alumnos son personas únicas e irrepetibles, ellos poseen una individualidad concreta que debe ser respetada y potenciada en busca de los propósitos de aprendizaje, en los alumnos se encuentra la motivación por aprender, misma que debe ser fomentada y animada con cada clase, los alumnos no llegan al salón en blanco, más bien tienen potencialidades que el docente debe fomentar en la búsqueda de aprendizaje de mayor complejidad. El alumno no debe verse como simple ejecutor de instrucciones, como simple máquina computarizada, más bien como un agente que siente, que experimenta y que vive, que tiene valores, sentimientos y afectos únicos.

Considero que las expectativas que tengo sobre mis alumnos son determinantes para el logro de los propósitos educativos, creo firmemente que un proceso de aprendizaje se vuelve fallido y sin éxito cuando incluso antes de que éste comience como docente doy por hecho que mis alumnos no aprenderán lo esperado o no desarrollarán las habilidades que se tienen previstas. Por este motivo valoro grandemente el hecho de confiar en mis estudiantes, transmitirles la esperanza y confianza que tengo en ellos, hacerles saber que durante todo el proceso estaré a su lado para acompañarles, para equivocarme con ellos, para buscar alternativas de solución y de ser posible para empezar desde cero. Creo firmemente que cuando te comprometes con tus alumnos ellos también hacen un contrato contigo, y entonces todo se vuelve más llevadero y más fructífero.

## **El espacio áulico**

Cuando hablaba sobre el aprendizaje en apartados anteriores a este mencionaba la necesidad de ciertas condiciones para que el proceso se lleve a cabo de una manera más adecuada y con mejores resultados, ahora es momento de desarrollar uno de los aspectos que forman parte de esas condiciones y que tiene una radical influencia. El espacio áulico representa para mí el escenario donde surgen y donde se gestan los procesos de enseñanza y aprendizaje, aun cuando estos procesos no se limitan únicamente al salón de clases o a la escuela, creo que el espacio del aula es el lugar más inmediato en el que los alumnos establecen múltiples relaciones e interacciones, con sus compañeros, con el docente y con el objeto de estudio.

De esta forma puedo conceptualizar el espacio áulico como el conjunto de elementos 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, con mejores resultados y con mayor significado. Dentro de los elementos del espacio áulico puedo mencionar los de carácter físico y material, la construcción, la infraestructura, el mobiliario, los materiales didácticos y todo recurso que pueda usarse con fines educativos. De igual importancia son los elementos intangibles, las relaciones de amistad, la comunicación, los valores y el ambiente de confianza que colaboran en el desarrollo y adquisición del aprendizaje.

## **La evaluación**

Después de haber presentado de manera explícita todos los referentes que hasta el momento configuran mi filosofía docente, debo culminar con un aspecto que no por eso deja de ser importante dentro del proceso educativo, la evaluación. Esta herramienta aparece dentro de la educación como un recurso para mejorar los resultados siempre y cuando sea utilizada 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, valorando el desempeño tanto del alumno como del docente, para poder identificar así las fortalezas y las debilidades del mismo, direccionando así las actividades subsecuentes.

## **La importancia de mi tema de estudio**

Culmino este apartado 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 el tema que desarrollaré consiste en la adquisición del lenguaje escrito para el logro de los aprendizajes esperados, componente que valoro a sobremanera como un aspecto básico que los alumnos deben poseer para poder desempeñarse con éxito en el mundo de la educación.

Anteriormente había mencionado que el aprendizaje eficaz se distingue por ser autónomo y libre, y que debe ayudar a las personas a resolver problemáticas reales de su vida cotidiana, razón por la cual la adquisición del lenguaje escrito representa una de las habilidades por excelencia para poder desarrollar tales fines. Sólo cuando una persona se convierte en un escritor competente está en condiciones de poder acceder a aprendizajes más complejos, y a utilizar dichos conocimientos como respuesta a situaciones que le plantea el contexto donde se desenvuelve. Por lo anterior mi tema de estudio es compatible con los referentes que he desarrollado, favorece los fines a los que defiendo y se presta totalmente para ser abordado bajo las premisas que ya profundicé.



## CAPÍTULO V. RUTA METODOLÓGICA

En la presente *Ruta metodológica* daré a conocer cuál fue el proceso que seguí para convertirme en un profesional de la educación, mediante qué etapas logré construir mi portafolio, 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.

### **Sujetos...no objetos. 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 (Bonilla y Rodríguez, 1997). Como investigador cualitativo tuve la necesidad de recurrir a la teoría de los especialistas, más no como punto de referencia para generar hipótesis, sino como instrumento para guiar mi proceso de investigación. Con ello compruebo que mi énfasis estuvo centrado en el conocimiento de mis alumnos y sus procesos, y no exclusivamente en el avalado por las comunidades científicas.

Debido a la naturaleza de la investigación cualitativa, el diseño trabajado no implica un marco fijo, sino que representa un punto de referencia que indica qué es lo que se va a investigar, cómo se realizará la investigación y qué técnicas de recolección se manejarán. Esta modalidad supone un diseño que se va ajustando durante el proceso, sin perder de vista los objetivos, aunque el esquema de indagación es abierto y con posibilidades de ser refinado en la marcha, el proceso en general debe tener como referencia un plan de trabajo (Monje, 2011).

De esta manera, el enfoque cualitativo representó para mi investigación una oportunidad adecuada de acercarme al ambiente educativo de mi aula con la finalidad de estar inmerso en las interacciones llevadas a cabo por mis alumnos en relación a los aprendizajes, con tal enfoque pude conocer de manera cercana la forma en que mis alumnos pueden interpretar ciertas situaciones educativas, logrando con ello profundizar en dichos aspectos para poder ser abordados con fines de mejora.

### **Una práctica reflexiva...La investigación-acción**

Siguiendo los referentes expresados en cuanto a la investigación de corte cualitativo, puedo retomar el hecho de que esta tipología busca comprensión, interpretación y significados por encima de simples datos de carácter numérico, por tanto, permite una atención a las situaciones que de manera natural y espontánea surgen en el día a día en las aulas. Hablar de investigación cualitativa 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* representa una alternativa viable para dar respuesta a los problemas cotidianos que experimentan los docentes en el ejercicio de su tarea, con la finalidad de producir mejoras en sus prácticas educativas (Cabrera, 2017). 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 los postulados de Kemmis y McTaggart presento una definición de *Investigación-Acción* que dio referencias para el desarrollo de mi propia investigación: “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de las situaciones en que éstas tiene lugar” (1988, p. 9). 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.

Desde mi experiencia con esta investigación, puedo aseverar que con su uso conjunté la práctica y la teoría en un diálogo común, tuve la posibilidad de comparar los datos de la realidad con los conceptos teóricos aprendidos durante mi formación. Mi aula de clases 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 la asesoría directa de mi docente asesora y mi equipo de Cotutoría.

### **Un camino a la profesionalización docente...La investigación formativa**

De acuerdo a los planteamientos de Cerda (2007) la investigación formativa toma como punto de partida un acontecimiento educativo, mismo que es originado en el contexto en el que tiene lugar la acción del docente. Esta modalidad supone un análisis del contexto escolar y social, ya que es en éstos donde los actores llevan a cabo sus interacciones, comparten experiencias, se comunican y aprenden. Este referente fue determinante en mi proceso de investigación, a través de él pude comprender que mi proceso estaría centrado en mis alumnos, en mí y en el contexto de mi práctica.

La investigación formativa utiliza algunas técnicas como la observación de la práctica docente, misma que es de gran utilidad para identificar aspectos o rasgos en los cuales desintegrarla para lograr una comprensión de la misma desde una postura y visión más completa, cada elemento de la práctica representa a la vez el todo, y este planteamiento debe manejarse de manera permanente durante el curso de la investigación y su respectivo proceso (Hernández, 2014).

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, este enfoque va más allá de las fases descriptivas e interpretativas de la práctica, contribuye a un cambio total de las intervenciones, y por consecuencia, muestra el camino a la profesionalización. El investigador acciona la interpretación, análisis, síntesis, crítica, observación, descripción y la comparación (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 de estudiantes, la aplicación de las mismas con fines de mejora, la descripción de la práctica realizada, así como la interpretación de las acciones de mi práctica a la luz de mi equipo de Co-tutoría. 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, mismo que 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. Esta modalidad fue para mí la oportunidad de ampliar mis concepciones sobre indagación 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 las soluciones (Hernández, 2014).

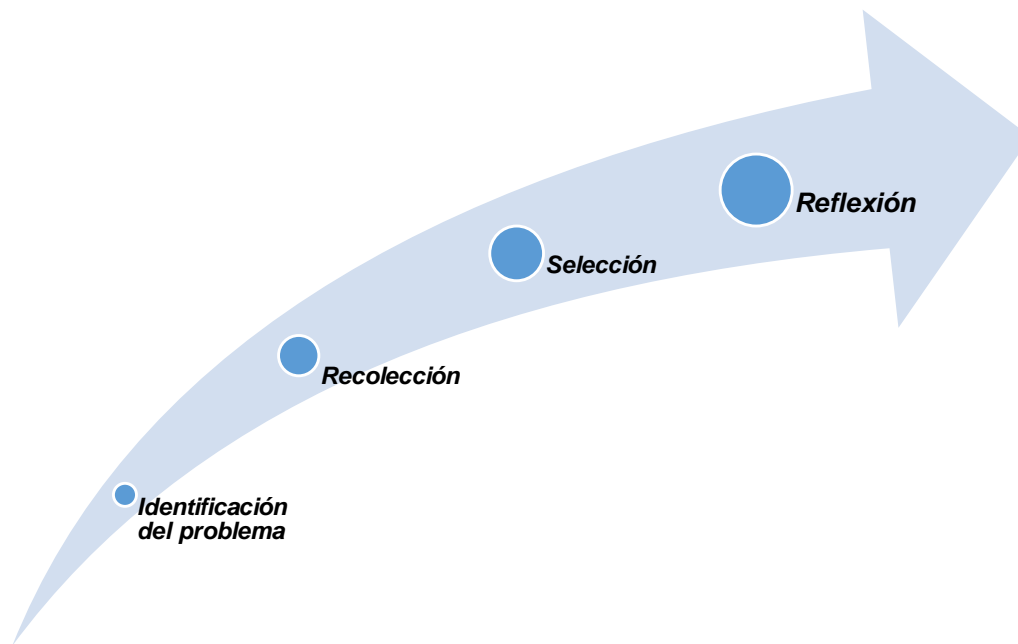
### **Un nuevo profesionalismo docente...el Portafolio temático**

De acuerdo a BECENE (2018) “el portafolio temático se constituye en la herramienta por excelencia para materializar la profesionalización docente a través de un estudio sistemático de la propia práctica denominado *investigación formativa*” (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 presentan en el campo de la praxis. El portafolio integra evidencias que dan cuenta del “crecimiento personal y profesional de los estudiantes a lo largo de los cuatro semestres de la Maestría en Educación” (BECENE, 2018, p. 7), por tanto, representa la modalidad por excelencia con la cual realicé mi trabajo de investigación y que asumo como herramienta para demostrar mi profesionalización docente para obtener el grado de Maestro en Educación Primaria.

Lyons (1999) considera el portafolio como “la manifestación de un nuevo profesionalismo...como un elemento que revela un conjunto de premisas acerca de la enseñanza y el aprendizaje...[y] como una poderosa herramienta de reflexión para el crecimiento y desarrollo profesional y personal del docente” (p. 30). A partir de esto, el uso de la modalidad del portafolio me permitió desarrollar un proceso de análisis individual y en equipo, me dio la posibilidad de plantearme un problema real de mi práctica, contextualizarla, ubicar fortalezas y debilidades en mi trabajo profesional, recolectar y seleccionar evidencias para analizar mis intervenciones y, sobre todo, me permitió el tomar decisiones que mejoren continuamente mi práctica docente (BECENE, 2018).

La función que tuvo el portafolio para efectos de mi práctica docente fue propiciar la observación profunda de mis acciones, reflexionar la pertinencia de la misma y la influencia que tiene en el aprendizaje de mis alumnos, así como desarrollar el conocimiento curricular y didáctico. Esta herramienta estuvo constituida por narrativas que dieron evidencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje de mi aula (BECENE, 2018), mismas que seleccioné de acuerdo a mi tema y pregunta de investigación. Tales datos los analicé a partir de la reflexión de los mismos, logrando con ello la toma de 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. Los recursos enunciados adquirieron mayor relevancia y significado al ser compartidos con mi asesora y los colegas de mi equipo de Co-tutoría (BECENE, 2018) los cuales fueron elementos clave en el auto reconocimiento de mis concepciones educativas a través de ciclos de análisis y reflexión permanentes.



**Figura 1.** Fases de construcción del Portafolio temático. Creación propia. (11 de abril de 2019).

La Figura 1 muestra de manera gráfica las fases que tuvieron lugar en el proceso de construcción del Portafolio temático: *Identificación del problema*, *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.

### **Fase 1. identificación del problema**

Durante el trayecto recorrido a lo largo de los semestres de la Maestría en Educación Primaria tuve la posibilidad de apropiarme de ciertos elementos referentes a mi práctica, lo cual me llevó a “problematizar [mi] quehacer docente” (BECENE, 2018, p. 13), pude analizar el panorama educativo y determinar las principales dificultades, errores, debilidades y áreas de oportunidad que presentaban mis alumnos y por consecuencia mi intervención docente en el aula de clases.

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 y surgir de la experiencia cotidiana, ser de interés del docente, no implicar una respuesta cerrada a la misma, ser relevante para el campo de conocimiento, implicar al docente en su solución y estar orientada a la búsqueda de acciones para fortalecer la enseñanza y la mejora del aprendizaje (Gran & Huebner, citados en Lyons, 1999).

Una vez que problematicé mi práctica y determiné la pregunta a resolver con el proceso de investigación, surgió la necesidad de diseñar actividades encaminadas a la innovación y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en mi aula. Así busqué alternativas tentativas para la solución del problema focalizado haciendo uso de herramientas didácticas y pedagógicas para la innovación, mismas que incluí en la planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

De esta manera me ubiqué en la primera fase de mi proceso de profesionalización, la aplicación de las actividades diseñadas, así como su respectivo análisis y reflexión, me llevaron a confrontarme conmigo mismo y con los referentes teóricos pertinentes para responder a la pregunta de investigación.

## **Fase 2. Recolección**

Esta fase consiste en la recolección de insumos (artefactos) y es sustancial para la elaboración del portafolio. En esta parte de la investigación reuní objetos e instrumentos que se originaron a partir de las actividades diseñadas para la innovación y la mejora en contextos reales de mi práctica docente. Dichos objetos dieron cuenta de mi crecimiento y desarrollo profesional, dentro de los artefactos más convenientes que utilicé se encuentran trabajos de los alumnos, videocintas o audiocintas con su transcripción, fotografías, viñetas narrativas, diseños, diarios de clase, entrevistas o encuestas aplicadas e instrumentos de evaluación (BECENE, 2018).

No todos los artefactos pueden ser integrados al portafolio, pues implicaría una actividad exhaustiva que no abonaría al propósito de la investigación. Como docente incorporé principalmente aquellos elementos que fueron evidencia tangible de cómo mi intervención realizada favoreció los aprendizajes de los alumnos. Como docente investigador estuve en constante recolección para lograr que la información recabada fuera suficiente para responder a la pregunta que guió mi investigación.

### **Fase 3. Selección**

La fase de Selección continúa a la fase de Recolección. En este momento tomé una postura crítica y revisé los artefactos que había recolectado, para elegir solamente aquellos que representaron relevancia y significado como evidencias de crecimiento tanto personal como profesional. Con dicha Selección estuve en condiciones de integrar tales artefactos como argumentos y respuestas a mi pregunta planteada. Es importante que el número de análisis de artefactos sea de mínimo seis, reflejando la competencia en torno al tema y “las evidencias en el logro de los rasgos del perfil de egreso de los programas de maestría” (BECENE, 2018, p. 15)

### **Fase 4. Análisis y Reflexión**

Las fases mencionadas son importantes puesto que colaboran en la construcción del portafolio, sin embargo, la fase de Análisis y Reflexión representa relevancia ya que me permitió evaluar mi propia práctica y alcanzar con ello la mejora de mis intervenciones y un desarrollo profesional. Los artefactos se constituyeron entonces como pequeños fragmentos de mi práctica (Vinatier, 2013) que no sólo reflejaron el desempeño de mis alumnos sino también la relevancia de mi intervención docente.

Los artefactos los llevé a confrontación con mi equipo acompañados de una explicación que dio sentido a los mismos, los complementé con teoría y con reflexiones que identificaron el objeto en cuestión, qué representa, el significado que guarda para el alumno y para mí, qué relevancia tuvo en la intervención y qué relación guarda con la pregunta de investigación, esto detonó la reflexión y enriqueció el trabajo con las aportaciones de distintas miradas (BECENE, 2018).



## Una mejora permanente...el Ciclo reflexivo de John Smyth

La reflexión de la práctica docente es un aspecto central para lograr la profesionalización que se busca con el estudio de la Maestría en Educación Primaria. La estrategia propuesta para llevar a cabo dicho proceso de reflexión y análisis de la intervención docente es el *Ciclo Reflexivo* propuesto por *John Smyth*, (citado en Villar, 1995), el cual representó un esquema integral y recursivo de actuación que me dio la posibilidad de analizar mi propia práctica en colaboración con el equipo de colegas a través de cuatro fases sustanciales: *Descripción, Información, Confrontación y Reconstrucción* (BECENE, 2018). 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. A continuación, describo a detalle cada una de ellas.

### Fase 1. Descripción

Representa la etapa inicial del análisis de mi práctica, en la cual como docente di a conocer los sucesos experimentados en torno a la situación de aprendizaje aplicada, dicha descripción la apoyé en evidencias o artefactos derivados de la misma. La esencia de esta fase radicó en utilizar un lenguaje narrativo que permitió al lector crearse un panorama de lo sucedido en el aula, lo redacté en primera persona al representar una situación que es mía y de la que soy responsable, dando énfasis a mi actuación y al efecto de la misma en el aprendizaje de mis estudiantes.

La descripción fue importante al permitir que el equipo de Co-tutoría conociera lo acontecido y asignara un significado para mejorarla. Como docente di a conocer *¿Qué se hizo?*, retomando sucesos sobresalientes de la práctica o incidentes críticos, *¿Quién participó?* Destacándome como docente y a los alumnos como actores principales, *¿Dónde ocurrió?* Contextualizando las descripciones y *¿Cuándo ocurrió?* Resaltando la importancia de los sucesos en el desarrollo de la situación de aprendizaje. Esto favorece mi conciencia en las actuaciones como punto de partida en el proceso de reflexión (Esteve, Melief y Alsina, 2010).

## **Fase 2. Información**

Esta fase fue crucial en la práctica, implicó la argumentación y sustento teórico de todo lo que llevé a cabo en el aula, la pregunta *¿Por qué lo hago de esta forma?* fue esencial (BECENE, 2018). Para llevar a cabo esta fase fue necesario tener conocimiento de ideas y teorías aceptadas científicamente que se relacionen con mi actuación. Fue un momento clave en la profesionalización de mi práctica al potenciar la reflexión y la argumentación, pasando de un *saber didáctico experiencial* a un *conocimiento fundamentado* (Esteve, 2010). Esta etapa implicó dar a conocer las teorías explicativas de lo que llevé a cabo en el aula, la Autoconfrontación ayudó a este proceso al reflexionar y contrastar mi experiencia con los principios teóricos y lo declarado en mi Filosofía docente.

## **Fase 3. Confrontación**

Para Villar (1995) la *Confrontación* es “un careo entre dos o más personas” (p. 205) y considera que la reflexión es una tarea que se realiza conjuntamente o de forma colaborativa entre varios profesores. En esta fase recobró importancia mi equipo de Co-tutoría y el maestro asesor, la actividad clave de esta etapa radicó en contrastar la experiencia de enseñanza con los colegas, propiciando el surgimiento de preguntas y perspectivas de la práctica que se olvidan o que se dan por supuestas. La fase de confrontación promovió que compartiera el “conocimiento, visiones, perspectivas, experiencias y propuestas pedagógicas” (BECENE, 2018, p. 18) con los iguales.

En esta etapa cobró relevancia la pregunta *¿Cómo he llegado a ser así?* La finalidad de la Confrontación fue que como docente cuestionara mis conocimientos, mis valores y creencias. Esto me permitió enriquecer la fase de Información previamente descrita al ser cuestionado con comentarios de mis pares y de mi maestro asesor con base en experiencias de la situación didáctica en específico. El equipo de Co-tutoría jugó un rol sustancial al crear las condiciones de apoyo, diálogo y enfrentamiento pedagógico (BECENE, 2018) logrando con ello un análisis nutrido y con argumentos sólidos para cada acción expresada en el mismo.

#### **Fase 4. Reconstrucción**

“La reconstrucción es...el proceso por el que los profesores...reestructuran...su visión de la situación adoptando un nuevo marco, al establecer el equilibrio inicial cuestionado en las fases anteriores” (Villar, 1995, p. 238). Para ello, esta etapa se guió por la cuestión “*¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente?*” (BECENE, 2018, p. 18), los comentarios y preguntas del equipo de Co-tutoría permitieron que como docente llevara a cabo un balance de mi actuación y adoptara una mejora, representó una especie de acuerdo acerca de lo que se podía mejorar en mi intervención, qué se podía hacer diferente, y qué era importante mantener. Como docente, en esta etapa logré reconstruir mis propias ideas, concepciones, prácticas, formas de ser, perspectivas y filosofías a partir de los argumentos vertidos con el equipo de colegas.

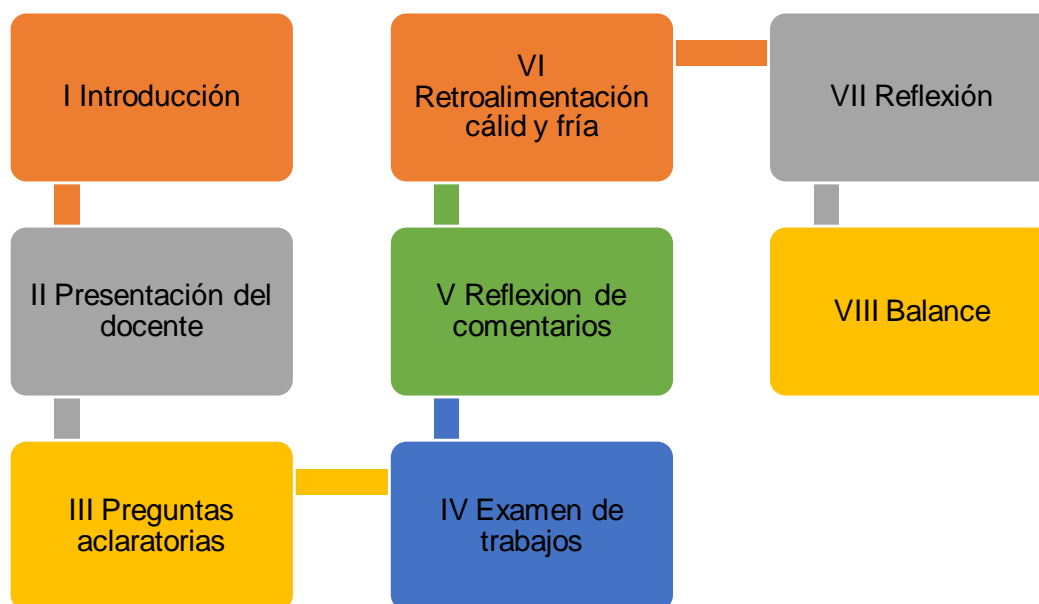
Un aspecto de relevancia en esta última etapa del ciclo de reflexión fue sin duda la *Triangulación de información en el portafolio temático*, dicha herramienta permitió que integrara diferentes evidencias, diversas opiniones y puntos de vista, así como gran variedad de recursos e instrumentos para el rescate de información. A partir de esta óptica el portafolio temático ya no pertenece a una sola persona y ya no es producto de una interpretación única, adquiere una *intersubjetividad* (BECENE, 2018) al ser construido colaborativamente, propiciando la autoobservación y autoanálisis con ayuda de los colegas del equipo de Co-tutoría como agentes externos a la práctica docente.

#### **Aprender con ayuda de mis pares...el equipo de Cotutoría**

El programa de la Maestría en Educación Primaria ofertado por BECENE tiene como una de sus finalidades la profesionalización docente a través de un trabajo colaborativo entre colegas, donde la tutoría presencial representa un espacio de formación (BECENE, 2018), el acompañamiento dentro del equipo de Co-tutoría me ayudó en la construcción y reconstrucción del conocimiento, pues resultó de sustancial importancia que la reflexión de la práctica docente la llevara a cabo a través de la colaboración y el trabajo conjunto.

Hablar del trabajo de colaboración implica que me refiera a la fase de Confrontación ya descrita, dado que en ella se propició la interacción entre docentes, misma que fue cuidadosamente fomentada por la maestra tutora. Esta fase representó el espacio donde se expresaron impresiones, se expusieron dificultades y se intercambiaron ideas para mejorar el trabajo de manera conjunta, constituyendo así una aventura compartida de formación, tanto intelectual como social.

La fase de Co-tutoría fue una interacción entre colegas y el maestro tutor, misma que no surgió de manera espontánea en el grupo, sino que fue programada sistemáticamente. La Confrontación con mi equipo de trabajo la llevé a cabo con el *Protocolo de focalización del aprendizaje* propuesto por *David Allen (2000)*, cuyas etapas que lo constituyen las doy a conocer en la figura 2.



**Figura 2.** Programa para los Protocolos de Focalización del Aprendizaje. Creación propia. (11 de abril de 2019).

El Protocolo de Focalización del Aprendizaje fue un proceso estructurado que [reunió] a docentes y otras personas para examinar los trabajos y la forma de presentarlos (Allen, 2000). Esta especie de examen originó observaciones críticas, mismas que me ayudaron a sintonizar mis exhibiciones a fin de promover el desempeño y el aprendizaje de los alumnos. El Protocolo representó el esquema básico a partir del cual se desarrolló la fase de Confrontación con mi equipo de Co-tutoría.

Con referencia a la Figura 2, como docente describí a grandes rasgos mi trabajo realizado y su respectiva contextualización, se abrió un espacio para preguntas aclaratorias, se examinaron los recursos presentados, se dio una pausa para analizar los comentarios cálidos y fríos a comentar, se externó la retroalimentación al docente en turno, se reflexionó con base en los comentarios y finalmente se realizó un balance sobre la experiencia derivada del trabajo de focalización. El Protocolo de Focalización fue la base del trabajo de colaboración en el equipo de Co-tutoría y con el cual obtuve sugerencias para reconstruir mi práctica.

### **Un proceso de reflexión y análisis: 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 mismo y el aumento de la capacidad de innovación en mi aula de clases.

Las fases de Descripción e información fueron de gran relevancia para la reflexión de mi práctica educativa, pues implicaron que como docente hiciera frente a situaciones problemáticas y divergentes de mi intervención (Schön, 1998), dándome la posibilidad de hacer deliberaciones, elecciones y toma de decisiones sustentadas en mis procesos reflexivos y en las sugerencias de mi equipo de Co-tutoría al analizar mi actuar docente desde la óptica de la colaboración (Bárcena, 2005).

Hablar de Reflexión implicó hacer referencia a los *Artefactos* que sustentaron los análisis de mi práctica integrados en el portafolio, dichos *Artefactos* “constituyen testimonios del ejercicio profesional” (BECENE, 2018, p. 11) que integraron evidencias tangibles de la enseñanza y el aprendizaje que fueron cuidadosamente seleccionadas considerando la pregunta de investigación. Por tanto, el *Artefacto* 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 en mi aula.

## **Reflexionar la propia práctica...el enfoque profesionalizante**

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 de profesionalización docente tiene siempre una perspectiva a largo plazo, no ve el beneficio sólo para situaciones inmediatas, más bien toma el cambio como un referente para poder intervenir de manera permanente en cualquier situación que sea presentada. Por ende, este proceso es de lenta transformación, debe ser deseado, considerado y fomentado de manera continua, no es algo que se logre por arte de magia, de modo contrario, es algo que se construye día con día y a través de las situaciones propias de la práctica docente (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 maestro profesionalizado seré competente en mi práctica, implicando un grado de autonomía, responsabilidad y reflexión. La profesionalización implica la conjunción de dos acciones importantes, el pensar y el reflexionar, mismos que al ser conjugados en mi persona dieron como resultado el perfil de un practicante reflexivo.

## CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

En este apartado identifiqué de manera más concreta y situada la problemática detectada con anterioridad en mi aula de clases, dando soluciones a la misma de acuerdo a la reflexión y análisis y con ayuda de mi equipo de Cotutoría. Con la finalidad de atender a la problemática ya mencionada y obtener así respuestas tangibles a mi pregunta y propósitos de investigación, apliqué un total de seis diseños didácticos, de los cuales realicé con ayuda de mi equipo un análisis correspondiente. En este apartado presento dichos análisis en orden de aplicación, y mostrando en ellos las mejorías presentadas, así como las respuestas obtenidas a mi pregunta de indagación.

### **Análisis 1. Las fondas de San Ciro: vendo, compro y aprendo**

El propósito que he perseguido con el desarrollo de mis intervenciones en clase ha sido el *favorecer la adquisición del lenguaje escrito en los alumnos de segundo grado a través de las prácticas sociales del lenguaje para el logro de los aprendizajes esperados*, por tanto, el presente análisis que he titulado *Las fondas de San Ciro: vendo, compro y aprendo*, da cuenta del trabajo realizado con mis alumnos a través de una serie de actividades encaminadas a fortalecer en ellos el aspecto que ya he mencionado, priorizando el fortalecimiento de los procesos de escritura a través de actividades concretas y llamativas para los niños.

Para Ferreiro (1997) “introducir la lengua escrita quiere decir...poder escribir con variados propósitos y sin miedo a cometer errores, en contextos donde las escrituras son aceptadas, analizadas y comparadas sin ser sancionadas” (p. 188), razón por la cual la presente intervención con mis alumnos tuvo como eje principal el juego, la libertad para escribir de manera autónoma y sobre todo la puesta en práctica de habilidades de escritura para que los alumnos resolvieran demandas específicas y cumplieran diversos propósitos de índole personal.

La intervención con el grupo tuvo lugar en punto de las 2:00 de la tarde, y la llevé a cabo en el salón del segundo grado de la escuela primaria. Abordé el campo Lenguaje y comunicación específicamente en la asignatura Lengua materna. Español. En esta ocasión trabajé bajo la modalidad de *Actividad puntual: Lo que comemos aquí y allá*. La práctica social del lenguaje que promoví fue *Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos*. Es necesario mencionar que las actividades que implementé buscaban favorecer el propósito que mencioné al inicio de este análisis, así como el logro del aprendizaje esperado *Seleccionar diversos textos informativos para conocer más sobre un tema*.

Dentro de los propósitos que buscaba en esta sesión puedo mencionar *Que los alumnos localicen y seleccionen textos para obtener nueva información sobre un tema a partir del reconocimiento de los textos informativos, así como identificar información puntual y delimitar el significado de palabras desconocidas*.

Es importante que indique que lo que buscaba de una manera más específica y particular con el desarrollo de las actividades contempladas para esta sesión de clase es *Que los alumnos socializaran el conocimiento que ya tenían sobre el tema respectivo*. Cada actividad integrada dentro del diseño de esta intervención abonó particularmente a la realización de algunas producciones finales: un cartel de venta de comida, un menú de venta de comida al público y un pedido de comida en base al menú proporcionado.

El indicador anterior, así como los aprendizajes esperados y los propósitos que estipulé en la parte curricular del diseño de la intervención planeé evaluarlos a través de una lista de cotejo grupal que integró indicadores de carácter Conceptual, Procedimental y Actitudinal a lo largo de toda la sesión. De igual modo las producciones realizadas por los diversos equipos de trabajo, es decir, el cartel de venta de comida, el menú de comida al público y el pedido de comida con base en el menú los valoré a través de una rúbrica con rasgos de cumplimiento referidos a características, propósito y estructura del trabajo.



## La comida de navidad

Para dar inicio a la sesión me propuse socializar los conocimientos previos de los niños, dispuse un espacio despejado donde alumnos y maestro pudiéramos formar un círculo en el piso y propiciar la interacción maestro-alumnos-compañeros de clase. Una vez integrado el círculo propicié un diálogo referente a la comida que los niños consumieron en casa durante la cena pasada de navidad y di el espacio y la libertad para que cada uno de ellos expresara sus experiencias personales.

Algunos alumnos comentaron de acuerdo a lo que realizaron en dicho evento y esto me ayudó a dar continuidad con la secuencia, no obstante, debido a que la mayoría de los alumnos se encontraban con poca disposición para participar en esta charla inicial, fue necesario que implementara algunas preguntas detonantes y retomara algunos ejemplos emitidos por algunos alumnos para poder dar fluidez a lo que se platicaba y dirigir los comentarios hacia el objetivo que inicialmente tenía contemplado.

En esta parte de la sesión puedo mencionar como agente externo que obstaculizó el desarrollo de la actividad el hecho de que los alumnos se encontraban muy eufóricos, un poco distantes y muy desinteresados en el tema respectivo, la charla que estábamos propiciando era indiferente para la mayoría de ellos y tales actitudes no favorecieron el propósito que pretendía alcanzar con la implementación de esta actividad. Por lo anterior es necesario que valore este tipo de sucesos como incidentes críticos que no dependen de mí pero que sí debo manejar dentro de mi clase.

Los conocimientos previos jugaron un papel primordial en la intervención, hice énfasis acerca de que lo comentado en la charla nos iba a servir como insumo para resolver las actividades que se realizarían posteriormente, luego solicité a los alumnos pasar nuevamente a su lugar para resolver de manera individual un ejercicio determinado presentado en el libro de texto Lengua materna. Español específicamente en la página 80. En este momento fue reiterada la actitud de dispersión de los alumnos, quienes sin escuchar las instrucciones se pararon rápidamente y fue necesario que los regresara para tratar de conservar la calma.

En esta parte de la sesión también fue necesario apoyar el proceso de escritura de algunos alumnos que estaban presentando dificultades en la resolución de las actividades planteadas en el libro. Al momento en que los alumnos trabajaban de manera autónoma yo mencionaba en voz alta las respuestas de algunos compañeros que ya estaban por concluir la actividad, esto sirvió de ejemplo y modelo para que los alumnos que aún tenían dudas se basaran en ello para la escritura de sus propias respuestas.

Casi todos los alumnos trabajaron con normalidad y autonomía, cuando tenían dudas buscaban apoyo con sus compañeros, pero también está el caso de otros alumnos que se vieron en dificultades para responder algunos cuestionamientos. En esta parte de la clase es interesante una conversación que sostuve con dos alumnas que se encontraban resolviendo la actividad, y que propició en mí una reflexión sobre de la percepción que tienen los estudiantes sobre los procesos de escritura. Dicho diálogo lo presento a continuación en el artefacto 1.

Lourdes es una alumna que falta reiteradamente a clases, cuenta con un limitado apoyo alfabetizador en casa y regularmente trabaja en extra clase sin el apoyo de un escritor experimentado, al inicio del ciclo se negaba rotundamente a leer o escribir ya que expresaba no saber hacerlo, en esta segunda intervención detecté en ella el gusto por escribir, aunque carece de algunos principios alfabéticos reconozco que se encuentra en una etapa ideal para reforzar sus aprendizajes en busca de un nivel alfabético de expresión escrita.

Elena es una alumna de buen desempeño, su escritura es fluida y con pocas áreas de oportunidad en cuanto a los principios de la alfabetización, reflexiona sobre lo que escribe y es autónoma en la búsqueda de nuevos aprendizajes. El artefacto muestra un diálogo entre estas dos alumnas y yo en relación a una contradicción presentada cuando Lourdes deseaba escribir la palabra *picadillo*, Elena trataba de apoyar las ideas de Lourdes aun cuando se encontraban en un error de comprensión, fue necesario un diálogo que las llevara a percatarse de su error.

**Docente:** (Me dirijo a Lourdes) Picadillo va con ll de llave  
**Lourdes:** (Me voltea a ver y me dice discretamente con la mano que me acerque)  
**Docente:** (Me acerco al lugar de la alumna y veo que borró la palabra) pero inicia así como habías iniciado Lourdes, así como habías iniciado estaba bien, (deletreo) pi-ca-di-lllo.  
**Lourdes:** (Preocupada) Pero hay de otras formas.  
**Elena:** Ajá, hay de más formas, no significa que hay nada más una forma.  
**Docente:** No, pero picadillo sí se escribe nada más de una forma, a ver (dirigiéndome a Lourdes) escribe picadillo, a ver escríbelo para ver, dice Lourdes que hay muchas formas, vamos a ver. (Lourdes escribe y omite la letra a).  
**Docente:** Ajá, ahí dice picadillo, solamente una cosita, falta una letra (deletreo haciendo énfasis en la a faltante), ¿Qué falta ahí?  
**Lourdes:** (un poco alegre) la a.  
**Docente:** La a, te faltó la a, a ver ponla, sino no va a decir picadillo.

**Artefacto 1.1.** *Diálogo: Variación interna. (Lunes 7 de enero de 2019.)*

El diálogo anterior lo elegí como artefacto por la representatividad que tuvo para mí en relación a los avances presentados en el proceso de escritura de Lourdes, misma que al inicio del ciclo escolar se encontraba focalizada con dificultades en las habilidades de lectura y escritura, en el momento de esta intervención, como se hace evidente en el artefacto, dicha alumna presenta un nivel de reflexión sobre los procesos de escritura que realiza y la pertinencia de escribir unas u otras letras para poder dar sentido al texto y comunicar un mensaje determinado a los interlocutores.

El artefacto 1.1 adquiere importancia al evidenciar cómo esta alumna ha logrado transitar de una negación inicial a escribir a una etapa en la que se aproxima a lo escrito para conocer sus propiedades, sus convenciones y sus reglas, incluso cuando lo haga de una manera informal como lo haría con ciertos objetos (Ferreiro et al. 2002) de uso cotidiano y de representatividad para ella.

El planteamiento de Lourdes en el diálogo me pudo haber parecido una idea descabellada, *picadillo* sólo puede escribirse de una sola forma, no obstante, me detuve a reflexionar en los motivos que tuvo para hacer esta deducción y pude concluir que sus interpretaciones son dignas de ser analizadas y valoradas como parte de su proceso de adquisición, teniendo siempre en mente que “además de los métodos, de los manuales, de los recursos didácticos, existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento, que se plantea problemas y trata de solucionarlos siguiendo su propia metodología” (Ferreiro et al., 2002, p. 112).

Desde mi punto de vista y siguiendo los postulados teóricos citados, este suceso representa una reacción normal en Lourdes, su etapa de transición y comprensión del sistema alfabético aún está basado en sucesos cotidianos significativos para ella, aunque éstos no tenga relación directa con las reglas alfabéticas, tal es el caso de la comida, al hablar de variedad de alimentos para ella representa el hecho de que también hay múltiples posibilidades de escritura de una palabra determinada, esto refleja sus propias reflexiones y metodologías de solución. (Ferreiro, 1997).

Este suceso en particular representa un gran logro para Lourdes y para mí como docente, una duda, un error y una equivocación puede ser motivo de falla y debilidad en el proceso común de alfabetización, no obstante, en mi contexto áulico y en las circunstancias de mi alumna esto es una muestra de un avance significativo, el tener ahora el gusto por escribir y sobre todo hacerlo de una forma analítica refleja que se está avanzando en la conciencia de lo escrito y en las reglas y principios alfabéticos. Como docente me corresponde estar atento a sus necesidades y a sus progresos, mantenerla estimulada y alimentar su curiosidad para evitar futuras frustraciones (Burns, Griffin y Snow, 2000).

De esta forma seguí brindando apoyo y seguimiento a los alumnos que presentaban dificultades, también brindé el tiempo y espacio suficiente para que la totalidad de los alumnos concluyera el ejercicio en tiempo y forma. Una vez que todos los alumnos dieron por terminada la actividad finalicé los ejercicios de inicio y proporcioné indicaciones para la actividad de desarrollo del tema.

Las prácticas sociales del lenguaje son un referente central para la construcción de los contenidos curriculares en el Español, el lenguaje se comprende desde una perspectiva amplia que abarca prácticas de lectores y escritores, tanto interpersonales como personales (Libro para el maestro, 2018), por esta razón con la actividad de inicio, como el resto de la secuencia, busqué favorecer este enfoque considerado dentro de la pregunta y propósitos de la investigación. De manera específica se vio favorecida las prácticas de *opinar* sobre las experiencias de los alumnos con respecto a la cena de navidad.

Aunque el aprendizaje esperado para esta actividad puntual se establece más complejo y ambicioso, para efectos de la presente sesión buscaba que los alumnos *socializaran el conocimiento que ya tenían sobre el tema de la comida en los estados de México*, por tanto, puedo decir que este aspecto lo favorecí en esta fase inicial a través de la charla implementada con los alumnos sobre la comida en su casa y la resolución de las actividades previas del libro. Con ambos ejercicios busqué que los niños expresaran tanto oralmente como escrito sus saberes en relación al tema que se va a desarrollar.

### **Las fondas de San Ciro**

Para la actividad de desarrollo, con todos los alumnos en el piso y en forma de círculo, compartí una lectura en voz alta del texto *“Extraños, pero sabrosos”*, misma que estaba recomendada por el libro para este tema. Motivé a los alumnos sobre el contexto que se abordaría en la lectura y lo enlacé con los aprendizajes previos que ya se habían abordado en la actividad de inicio, también comuniqué el propósito de la lectura.

Durante mi intervención en el acto de lectura tuve fortalezas y aciertos que favorecieron el propósito de la actividad. Realicé varias pausas para agregar preguntas y comentarios que ayudaran a los alumnos a comprender lo que se leía y a contextualizarse con términos que fueron complejos para ellos, apoyé la lectura del texto con la presentación en vivo de platillos ficticios que se mencionaban, esto ayudó a que la lectura fuera más interesante para los niños.

Es pertinente mencionar que la presentación en vivo de los platillos ficticios resultó ser una desventaja para el desarrollo de la actividad, los alumnos se dispersaron en atención y se distrajeron al estar manipulando y jugando con dichos materiales, llegó cierto punto de la lectura donde todos estaban jugando y dejaron de lado la atención a lo que se estaba comunicando. Aquí surge la reflexión y puedo identificar una debilidad en mi intervención, ya que, como docente, debí establecer las medidas para que el material cumpliera su función y no afectara otros aspectos de la sesión como lo es la atención en el acto de lectura.

Luego propicié que los alumnos socializaran lo que lograron captar de la lectura con ayuda de *La caja de preguntas* que había preparado con anterioridad, cada alumno sacó una papeleta y compartió con sus compañeros la respuesta que daba a dicho cuestionamiento. Durante este ejercicio tuve que guiar la conversación de manera que todos los estudiantes llegaran a la conclusión sobre las diversas comidas que se pueden distribuir en nuestro país. Un incidente crítico que pude identificar fue que me vi obligado a cortar la fase de preguntas ya que los alumnos se encontraban muy inquietos y no se estaba logrando el objetivo planteado inicialmente.

En la parte central del desarrollo presenté la consigna sobre el juego *Las fondas de San Ciro*, el cual consistió en que los alumnos divididos en tres equipos con ayuda de dulces de colores, desempeñaran las funciones de venta y compra de comida típica de México. Primeramente, fue necesario aclarar algunos conceptos que los estudiantes no tenían claros, tales como qué era una fonda y cuál era el nombre exacto de algunas comidas del país.

Posteriormente socialicé la función que tendría cada equipo y les entregué los materiales correspondientes para poder desempeñar la función dentro del juego. Los equipos de vendedores se encargarían de hacer un cartel donde promocionarían sus ventas a sus compañeros compradores, así como un menú de los platillos que ofertaban con su respectivo precio, lo alumnos asignados como compradores realizarían compras a través de un pedido expresado por escrito y con ayuda de billetes de uso didáctico para darle un mayor significado a la actividad.

Facilité a los alumnos un espacio fijo para que cada equipo preparara sus materiales correspondientes y apoyé en todo momento el proceso de construcción y escritura de dichos materiales. En este aspecto pude detectar algunas desventajas en cuanto a mi intervención docente, considero que me hizo falta hacer más énfasis en los elementos que cada texto debía contener, razón por la cual algunas producciones no contaron con todos los requisitos de elaboración que previamente se habían estipulado en la técnica e instrumentos de evaluación.

Otra desventaja fue que los alumnos compradores se dispersaron totalmente ya que mientras los otros equipos elaboraban sus productos ellos no tenían alguna actividad en que ocuparse. Es importante mencionar que aun cuando los equipos aleatoriamente quedaron integrados por alumnos con buen desempeño y otros que presentan dificultades en la escritura, los estudiantes más desfavorecidos al respecto no eran integrados del todo en actividades de escritura, más bien sus compañeros los comisionaron en dibujar o colorear algunos detalles del producto.

En el desarrollo de la actividad, en la elaboración de los materiales para el juego, hubo situaciones que considero fortalezas, algunos alumnos tenían dudas sobre la escritura de ciertas palabras, por lo que tuve la oportunidad de apoyarlos en sus dudas e indicarles estrategias que pudieran ayudarles en sus problemáticas, no obstante, también puedo mencionar como desventaja la atención a los alumnos, me fue imposible atender los procesos de escritura de todos ya que se encontraban trabajando de forma simultánea y en diversos espacios del salón.

Aun así, esta parte del ejercicio resultó representativa, ya que fue una oportunidad para que los niños escribieran de forma libre y resolvieran con sus habilidades de escritura demandas sociales. Presento el Artefacto número 1.2, mismo que me permitió realizar algunos análisis sobre el nivel de avance de mis estudiantes en referencia a sus procesos de escritura en situaciones naturales y reales.



**Artefacto 1.2.** Fotografía: Cartel de venta. (Lunes 7 de enero de 2019).

El presente artefacto da cuenta de una producción realizada de manera satisfactoria por un equipo de tres alumnos en un ambiente de total libertad y autonomía, cabe destacar que la presente producción es representativa ya que cumple con los elementos básicos y esenciales de aceptabilidad dentro de los principios alfabéticos, es legible y logra comunicar un mensaje de forma escrita. Los alumnos que lo elaboraron habían presentado dificultades en su escritura en la fase inicial del ciclo escolar, lo cual refleja también un logro que debo analizar para potenciarlo en intervenciones posteriores con fines de mejora.

El propósito de este ejercicio era que los alumnos elaboraran un cartel donde pudieran anunciar su venta de comida y convencieran de algún modo a los clientes para que consumieran sus alimentos. La producción presenta creatividad al momento de elegir un nombre propio para el negocio que fue elegido en consenso por los miembros del equipo, destaca también la tipografía del nombre plasmada con colores llamativos y sobre todo la colocación de múltiples dibujos que pretenden promocionar la variedad de alimentos que se ofertan en el equipo.

El equipo responsable de elaborar el presente cartel estuvo conformado por Perla Guadalupe, Perla Antonia y Fabián, de manera aleatoria estos alumnos quedaron organizados de una manera favorecedora para el desarrollo del trabajo, Fabián ha sobresalido en anteriores análisis al ser un alumno participativo y con un buen nivel de escritura, por su parte las dos alumnos restantes han presentado dificultades para realizar una escritura alfabética convencional ya que faltan de manera frecuente y no están en contacto directo con situaciones de escritura con significado.

De esta forma la producción que presento resulta favorecedora y significativa ya que da cuenta de la influencia positiva de los agentes alfabetizados en aquellos alumnos que aún carecen de dichas habilidades, Fabián propició que a través del ejemplo y el modelado estas alumnas se desempeñaran adecuadamente en la realización del trabajo, corroborando con ello la idea de que “en la medida en que los niños contrasten sus escritura, convencional o no, con la de otros, irán identificando unidades cada vez más precisas sobre la composición alfabética de las palabras” (SEP, 2018, p. 14).

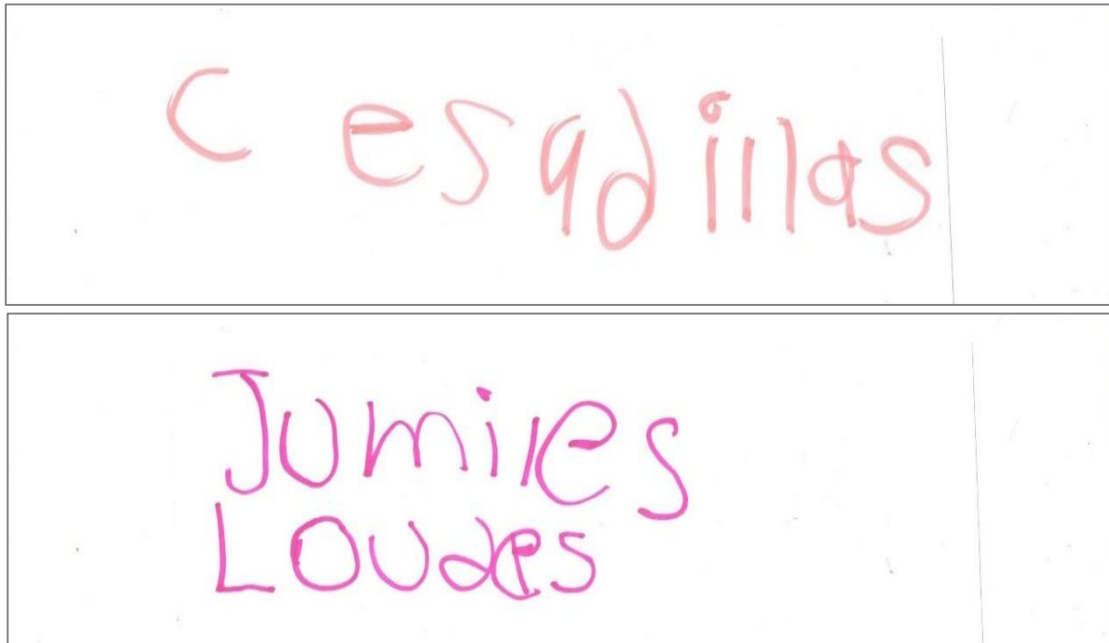


El análisis y la reflexión del artefacto 1.2 me llevaron a asumir una mejoría en los procesos de escritura de los alumnos involucrados, el ver a las alumnas trabajando y sobre todo el observar la producción final me permitió identificar los beneficios que pueden tener el poner a estas alumnas en contacto con otros compañeros que les puedan servir de modelos y ejemplos directos de escritura alfabética y convencional. Aunque en esta ocasión la organización se hizo de manera aleatoria en intervenciones posteriores estas agrupaciones pueden ser implementadas de manera estratégica e intencionada.

La parte medular de esta actividad de desarrollo se dio cuando los alumnos comenzaron a ejecutar el juego respectivo. Cada equipo vendedor preparó sus ventas y los alumnos compradores pudieron realizar sus compras. Durante este ejercicio mi intervención docente se limitó simplemente al monitoreo del desempeño de los alumnos en los diversos equipos, ya que pude detectar que algunos estudiantes no habían comprendido totalmente las indicaciones de la actividad, por lo que se les dificultaba participar y por tanto no se favorecía en ellos el aprendizaje contemplado dentro del diseño previo.

Una fortaleza que pude identificar en el desarrollo del juego por parte de los alumnos fue sin duda que este tipo de implementación representó para los estudiantes una oportunidad para poder escribir de manera libre y espontánea, dejando de lado las medidas y reglas estipuladas y sobre todo algunas convencionalidades meticulosas, los alumnos pusieron en práctica su autonomía en actos de escritura con la finalidad de poder satisfacer una necesidad específica y poder participar de forma activa en juegos y actividades de uso social.

Un ejemplo de lo anterior es el caso de Lourdes, la alumna que ya he presentado en párrafos anteriores, con esta intervención se hizo evidente su avance en su proceso de adquisición de la escritura y la disponibilidad con la que participó, lo cual representó un gran cambio en referencia a situaciones anteriores en las que el acto de escribir era motivo de pena y confusión al considerarse como una niña que aún no podía desempeñar esas funciones, su progreso se observa a continuación.



**Artefacto 1.3.** *Producto: Pedido de comida. (Lunes 7 de enero de 2019).*

Como ya he puntualizado anteriormente, Lourdes ha sido un ejemplo claro de un avance significativo en los procesos de escritura, por tal motivo seleccioné el artefacto 1.3 para dar cuenta de su desempeño y analizar en él información que me permita establecer conclusiones referente a la influencia que tuvo en los alumnos el hecho de implementar actividades y estrategias que propiciaron la escritura en situaciones de libertad, de manera espontánea y sobre todo con la finalidad de ver en la escritura una utilidad social y cotidiana.

El artefacto 1.3 presenta dos desempeños de la misma alumna en dos situaciones diferentes, en las imágenes puedo apreciar que a simple vista el trabajo está mal elaborado, ha omitido algunas letras y no ha escrito de acuerdo a principios alfabéticos, sin embargo, cuando se cambia la perspectiva se muestra también un adecuado desarrollo de la conciencia fonológica en la estudiante, la producción muestra una alumna que cuenta con el sonido mentalmente identificado aunque no se vea reflejado en los trazos (Burns, Griffin y Snow, 2000). Este aspecto es una habilidad básica para promover en ella la adquisición formal de la escritura.

Este artefacto me permite caracterizar a Lourdes en una transición de la etapa semifonética a la etapa fonética de la adquisición de la escritura, ha descubierto que las letras se representan por sonidos y empieza a escribir palabras con una, dos y hasta tres letras donde una letra puede representar más de un sonido o sílaba, sin embargo, un reto de mi intervención con esta alumna radicará en apoyarla en sus procesos para que poco a poco represente sistemáticamente todos los sonidos de la palabra, representando cada sonido con una o más letras (Cassany, 1989).

Analizando el desempeño de la alumna en la actividad, pude concluir que el hecho de dejar a los alumnos, entre ellos Lourdes, trabajar de manera libre y autónoma favorece los procesos de reflexión respecto a lo que se escribe, logrando resultados satisfactorios y encaminados a etapas de escritura alfabética. Un aprendizaje de esta experiencia es que “los niños necesitan tener acceso a diversos tipos de papel, útiles para escribir y material para elaborar” (Burns, Griffin y Snow, 2000, p. 58), lo cual permitirá aumentar su competencia en referencia a las habilidades de escritura.

De esta forma las reflexiones surgidas con el análisis del artefacto me permiten asumir algunas situaciones de mejora dentro de mi intervención docente, la implementación de las actividades y estrategias de trabajo libre, con diversos materiales y donde se priorice la escritura espontánea y con fines reales, las consideraré como primordiales para las próximas intervenciones, viendo en ellas una oportunidad potencial para lograr que de manera paulatina los alumnos desarrollen la conciencia que les permita acceder a niveles más adecuados en su proceso de escritura.

Las actividades realizadas como parte del desarrollo de la sesión favorecieron la promoción de las prácticas sociales del lenguaje, especialmente la que se colocó dentro del segmento curricular del diseño, *comprender textos para adquirir nuevos conocimientos*. La *opinión* de los alumnos respecto al texto leído, la construcción de un cartel de venta para *recomendar y persuadir* a los compañeros sobre los productos, así como el juego de compra venta de alimentos dieron las posibilidades a los alumnos de ser productores y lectores de textos reales para aprender a comunicarse con eficacia en diferentes contextos sociales (Libro para el maestro, 2018).

## La opinión de los clientes

Para dar término a la presente intervención tuve que suspender el juego de compra y venta de alimentos ya que los alumnos se encontraban muy emocionados con sus roles de juego, después llevé a cabo la actividad de cierre que llevó por título *La opinión de los clientes*, para ello propicié con los niños una charla convencional en la que se dio la palabra a los compradores para que emitieran su opinión respecto a la facilidad o dificultad para usar e interpretar el cartel y menú de venta elaborado por los equipos.

Los alumnos compartieron abiertamente sus experiencias y detecté que su discurso versaba sobre un punto clave de la actividad y del aprendizaje esperado. A continuación, presento en el artefacto 1.4 un diálogo que tuve con un estudiante y que sirvió de reflexión sobre lo acontecido durante la actividad.

**Docente:** (dirigiéndome al grupo) los que compraron, ¿fue fácil el menú? ¿Si le entendieron al menú que escribieron sus compañeros?

**Gustavo:** Yo al de Fabián no

**Docente:** ¿Qué le faltaba al menú de Fabián?

**Gustavo:** Letras, no las hizo bien.

**Docente:** ¿Le faltaban o le sobraban?

**Gustavo:** Le faltaban

**Docente:** Entonces fue difícil de entender qué vendían. Y al menú de Vanessa, ¿a ella si le entendieron?

**Gustavo:** Sí

**Artefacto 1.4.** *Diálogo: Valoración de producciones. (Lunes 7 de enero de 2019).*

Uno de los propósitos fundamentales de la actividad de cierre era que los alumnos compartieran las experiencias que tuvieron con el desarrollo del juego, además de que valoraran el trabajo de cada uno de los equipos en relación a la elaboración de las producciones, propiciando la reflexión acerca de lo que se hizo, lo que fue bueno y lo que se puede mejorar, y sobre todo para reafirmar la utilidad real que puede darse a los portadores y la forma correcta de utilizarlos en situaciones de la vida cotidiana. Por dichas razones este artefacto adquiere relevancia en este análisis.

La participación y expresión oral de los alumnos fue un aspecto negativo de la intervención, por tanto, la charla seleccionada es una aportación rescatable de las pocas emitidas por los alumnos. En el diálogo aparece Gustavo, el alumno con mayor nivel de maduración del grupo, sus reflexiones son formales y sus experiencias fuera de la escuela le permiten contar con información de utilidad en las clases (Ferreiro, 1997). Durante el juego Gustavo se mostró participativo y ayudó a sus compañeros en dificultades, esto le dio elementos para poder evaluar el trabajo de sus compañeros tal y como lo hace en la plática que sostuve con él.

El artefacto 1.4 da cuenta de que la charla no se centra sólo en aspectos estructurales y alfabéticos del menú, los errores en cuanto la escritura de palabras y mensajes se toma como punto principal de partida para la valoración del menú, también fui enfático en que los alumnos reflexionaran que tales errores no permitieron que se cumpliera la funcionalidad y propósito del portador. Gustavo captó el propósito de la valoración y la ejecuta al evaluar si pudo o no utilizar los trabajos elaborados por sus compañeros.

La escritura de los alumnos en la producción que analizo carece de principios alfabéticos porque hay omisión de algunas letras que no permiten la comprensión global del mensaje, desde Cassany (1989) puedo clasificar a los alumnos como “escritores sin código...los cuales dominan las estrategias de composición del texto, pero no han adquirido el código escrito” (p. 21). En este aspecto puedo identificar un reto para mis próximas intervenciones, lograr que mis alumnos se conviertan en escritores competentes, es decir, que logran adquirir satisfactoriamente el código y que, además, fortalezcan sus procesos de composición de diversos textos.

Considero que los escritos de mis alumnos debo valorarlos en otras intervenciones como elementos para poder ayudarles a mejorar en su escritura, ya que “cuando un niño escribe tal como él cree que debería escribirse cierto conjunto de palabras nos está ofreciendo un valiosísimo documento que necesita ser interpretado para poder ser valorado” (Ferreiro, 1997, p. 17). El error no debe penalizarse en el proceso de escritura, sino utilizarse para reflexionar sobre las ideas que poseen los alumnos y enlazarlas con los principios alfabéticos convencionales.

También valoramos los pedidos escritos de los alumnos compradores, para ello los alumnos que estuvieron a cargo de hacer las ventas comentaron de manera libre sobre las ventajas o desventajas presentadas al momento de tomar los pedidos y despachar lo que los compañeros solicitaban. Incluso cuando algunos pedidos elaborados carecían de principios alfabéticos, los alumnos a cargo de las ventas expresaron su satisfacción ya que dichos escritos permitieron establecer comunicación con sus compañeros y atender las demandas de los mismos.

Para concluir con la intervención docente pedí a los alumnos que se concentraran al centro de la mesa para poder elegir un platillo ficticio de los que se habían utilizado anteriormente en el juego de desarrollo, comuniqué que tal platillo seleccionado serviría para ser investigado en casa en fechas posteriores a la clase para poder dar continuidad a las actividades de aprendizaje contempladas dentro del plan de trabajo. Di a los alumnos algunas indicaciones generales y me despedí de ellos mientras se dirigían a su receso escolar.

La intervención realizada tuvo tanto fortalezas como áreas de oportunidad, no solo por parte de los alumnos, sino también en referencia a mi práctica docente. No obstante, puedo decir que cada actividad realizada abonó de una manera significativa a la reflexión de los procesos de construcción y aprendizaje de mis alumnos, cada suceso por sencillo que fuere aportó elementos que me permitieron abordar mi práctica desde una óptica para la mejora. De igual modo pude obtener ciertas pistas e ideas que poco a poco responden la pregunta de investigación que pretendo resolver con este trabajo.

De acuerdo a la observación realizada y a los instrumentos de evaluación que apliqué, puedo mencionar que se cumplió parcialmente el aprendizaje esperado de la sesión. Los alumnos seleccionaron algunos textos informativos durante la clase, ya sea los carteles, los menús de comida y los pedidos respectivos, con la utilización y análisis de cada uno pudo favorecerse en ellos la adquisición de nuevos conocimientos, tal es el caso de las comidas de diferentes regiones de nuestro país. Aunque los propósitos curriculares estaban planteados en términos generales, esta situación permitió que los resultados obtenidos favorecieran dichos propósitos de forma adecuada.

En relación a los logros de la sesión, el instrumento de evaluación (Anexo 2) me permitió detectar solamente a un alumno asistente que no logró socializar el conocimiento previo que tenía respecto al tema en cuestión, dos alumnos más no se contemplaron dentro de la evaluación ya que faltaron a la clase y finalmente los otros ocho alumnos que integran el grupo pudieron hacer evidente a través de las diversas actividades y ejercicios de aprendizaje que sí se vieron favorecidos en este aspecto considerado importante dentro de la intervención realizada.

Las rúbricas de evaluación de los carteles (Anexos 3 y 4) reflejan que los equipos encargados de estas producciones se ubicaron en el nivel Bueno, Muy bueno y Excelente. Identificaron y usaron sólo algunas características, cumplieron la función comunicativa de informar lo que se vendía, aunque no convencieron al público, no obstante, el mensaje fue legible y comprensible por el público, usaron adecuadamente mayúsculas y minúsculas y no presentaron faltas de ortografía.

El menú de venta de comida de los equipos respectivos también obtuvo puntos positivos y algunas observaciones y áreas de oportunidad. En cuanto a las características los alumnos identificaron y usaron solo algunas de ellas, sin embargo, cumplieron el propósito y función del texto, comunicar e informar al cliente lo que se vendía y el precio respectivo de cada comida. Debo mencionar que la estructura de los menús de comida fue el indicador de menor puntaje, ya que, aunque el mensaje fue legible y comprensible por el público no usaron adecuadamente mayúsculas y minúsculas y presentaron faltas de ortografía.

Los pedidos de comida elaborados por los alumnos integrantes del equipo de compradores fueron los textos que presentaron mayores deficiencias y áreas de oportunidad, en cuanto a las características se identificaron las mismas, pero no se usaron en los pedidos correspondientes, cumplieron parcialmente la función comunicativa de informar el platillo que el cliente deseaba, pero no incluía la cantidad requerida. Así la estructura también fue legible y comprensible por el vendedor, aun cuando no se usaron adecuadamente mayúsculas y minúsculas y se presentaban ciertas faltas ortográficas.

Es importante mencionar que las actividades y ejercicios, pero sobre todo los artefactos que he analizado, me ofrecieron pistas significativas para poder dar respuesta a la pregunta de investigación. Las actividades de escritura libre, espontánea, autónoma y en interacción con compañeros del grupo favorecen las prácticas sociales del lenguaje, mismas que abonan al desarrollo de la adquisición del lenguaje escrito en el grupo de segundo grado, logrando los aprendizajes esperados.

Puedo decir que un rasgo de mi filosofía docente que puse en práctica fue el considerar que el proceso de enseñanza debe adaptarse a cada persona y sobre todo a sus necesidades de aprendizaje y a sus habilidades individuales, de esta manera incluso las actividades estaban encaminadas a que los alumnos escribieran solos y de manera libre nunca descuidé el proceso de construcción de la escritura de cada uno, puesto que en eso radica el adaptarme a las necesidades propias de cada estudiante.

### **Mejorar con ayuda de mis pares**

En el análisis mencioné que mis alumnos no se encontraban en actitud dispuesta al aprendizaje. Luego de la reflexión posterior pude comprender que dejando de lado mi papel docente, como persona me encontraba muy nervioso, tenía dudas respecto a las diversas actividades y desconfiaba de poder alcanzar los objetivos y propósitos de la sesión, este miedo pude haberlo transmitido a mis alumnos al encontrarme incómodo en el salón y sin poder disfrutar cada actividad, lo cual propició que mis alumnos percibieran tenso el ambiente de la clase. Esto deberé considerarlo como reto y oportunidad de mejora para la siguiente intervención.

En mi primera intervención tuve varias áreas de oportunidad que luego me establecí como retos para la presente intervención, tales debilidades las abordé con fines de mejora. A diferencia de la clase anterior en esta ocasión usé diversas modalidades de organización del grupo, individual al trabajar con el libro de texto, en equipos para la realización de las producciones y en gran grupo al rescatar aprendizajes previos en la fase de inicio y al final de la clase al evaluar las actividades realizadas. En cada actividad fui enfático en que todos los alumnos fueran integrados al trabajo.



La auto-confrontación me permitió detectar mis áreas de oportunidad durante mi intervención e identificar ciertos ritos que uso en clase y que no favorecen el aprendizaje de mis estudiantes. Estas actitudes se han originado a lo largo de mi historia de vida, son parte de mi personalidad y las he constituido como elementos de mi filosofía docente que pongo en práctica con mis alumnos, puedo mencionar que soy muy estricto al pretender respetar puntualmente los tiempos estipulados, que busco el orden dentro del salón y que me cuesta aceptar el error de parte de mi persona. Ante esta situación tengo el reto de flexibilizar mis intervenciones, dejar que mis alumnos aprendan en libertad, hacerme la idea de que en el desorden también se aprende y que si yo estoy alegre mis alumnos también lo estarán. Estos aspectos son pautas surgidas de la reflexión que me llevarán sin duda a la mejora y profesionalización de mi práctica docente.

El trabajo realizado con mi equipo de tutoría representó una valiosa aportación en mi proceso de mejora y profesionalización, son rescatables los puntos de vista de mis compañeros como agentes externos a la clase y sobre todo que persiguen el mismo objetivo que yo. El análisis de mi intervención, así como la detección de áreas de oportunidad me permitió reflexionar sobre aspectos que no hubiera focalizado en lo individual. Así, el resultado de este trabajo colegiado entre compañeros maestros y asesora fue la identificación de debilidades, errores y áreas de oportunidad de mi práctica, que son retos a superar en mi tercera intervención. Dichas acciones me permiten vislumbrar mi práctica desde otra mirada y detectar errores y debilidades que difícilmente podría realizar en lo individual.

La confrontación teórica también ha sido sustancial en este proceso de mejora, en este análisis amplí mi perspectiva y basé cada actividad y cada ejercicio dentro del aula en postulados, metodologías y recomendaciones de los diferentes teóricos y especialistas en la materia, mismos que he citado a lo largo del análisis. En los diferentes momentos de la secuencia didáctica puedo identificar acciones que se derivaron de los aportes teóricos y considero que sobre todo mi intervención estuvo encaminada en las recomendaciones didácticas que aportan tales referentes.

## **Cambiar para mejorar**

El resultado final de la fase de Confrontación fue el identificar mis fortalezas para seguirlas aplicando en mis intervenciones posteriores, pero sobre todo reflexionar mis debilidades para potenciarlas en retos. De esta forma pude Reconstruir mi práctica y plantearme las siguientes metas. Considero que tengo el gran reto de profundizar mis diseños tomando en cuenta a mis alumnos y sus intereses, programar actividades lúdicas con mayor duración y omitir ciertas actividades que no funcionaron ni cumplieron totalmente con el propósito que perseguía.

Es importante que en mi fase de planeación de actividades amplíe mi mirada a todo el grupo e imagine cómo las actividades para poder asignar a cada alumno una tarea específica y evitar la dispersión por falta de trabajo. De igual modo considero que un reto importante es promover el aprendizaje sociocultural en mi aula, llevando a plenaria dudas, errores e incidentes críticos, para que con mi guía los alumnos aprendan con ayuda de sus pares a través de la interacción social.

Para concluir reconozco que mi intervención es determinante para el logro de los aprendizajes, he reflexionado que no puedo ni debo culpar a los alumnos de los incidentes críticos presentados, más bien analizar mi persona y detectar que como docente muchas debilidades se deben a mi forma de motivar a los estudiantes, a cómo conduzco la clase y la manera en que presento las actividades. A partir de ahora el reto que tengo es profundizar en el conocimiento de los niños para tener así los elementos necesarios para diseñar actividades acordes a su nivel.

Al momento de presentar ciertos materiales a los alumnos observé un alto grado de euforia que les impedía que centraran su atención en lo que era realmente importante. Aquí me surge la reflexión de que los niños pocas veces tienen acceso a estos materiales por lo que el poder manipularlos les genera un alto grado de motivación. Me planteo aquí el reto de acercar a los estudiantes a estos recursos y ayudarles a identificar cuál es la funcionalidad y propósito de cada uno.

Finalmente debo reflexionar sobre las dificultades y áreas de oportunidad que los alumnos presentaron al momento de realizar sus producciones finales, considero que la falta de elementos en los productos no reflejan desconocimiento o un nivel bajo de desempeño, más bien, mi función y reto como docente será ayudar a que los estudiantes se familiaricen primero con los tipos de texto y portadores para que después pasen al nivel de la producción autónoma, el conocer un texto, su función y su estructura permitirá que los niños construyan el suyo en base a esos elementos.

## **Análisis 2. Palabra a palabra mejoro mi escritura.**

De acuerdo a Medina (2006) “limitar a los niños pequeños a dibujar o hacer gráficos sin sentido, argumentando que aún no están en condiciones de producir un texto, sería como decir que no hay que hablarles a los niños que no saben hablar” (p. 11). Este aporte fue representativo para mi persona y también significó un motivante en la presente intervención, ya que me permitió reflexionar en el hecho de que sólo escribiendo es como los alumnos pueden llegar a desarrollar las habilidades necesarias para ser escritores altamente competentes y funcionales en la sociedad de la actualidad.

Mi segunda intervención docente la llevé a cabo en punto de las 2:00 de la tarde con nueve de los 11 alumnos que actualmente componen el segundo grado grupo “A” de la escuela primaria “Maestro Justo Sierra”. Es importante mencionar que el diseño previo estuvo enmarcado en el Campo de formación académica *Lenguaje y comunicación*, específicamente en la asignatura *Lengua materna. Español*. El trabajo lo llevé a cabo a través de la Actividad puntual *Lo que comemos aquí y allá*, las actividades específicas de la sesión fueron *Encontramos palabras* y *Las palabras que descubrimos*.

La *Práctica Social del Lenguaje* que se favoreció fue *Comprensión de textos informativos para adquirir nuevos conocimientos*, y estuvo enfocada al ámbito de *Estudio*. El aprendizaje esperado era que *el alumno seleccionara diversos textos informativos para conocer más sobre un tema*, sin embargo, en lo que respecta a esta sesión, el propósito que buscaba era que *los alumnos identificaran información puntual y delimitaran el significado de las palabras desconocidas*.

Para desarrollar los elementos anteriores la sesión tuvo como intención *que los alumnos identificaran el significado de palabras desconocidas, así como que investigaran el significado de tales términos*. Dichos logros se concretaron en un producto final que fue un *Diccionario ilustrado* de palabras y términos desconocidos para los alumnos, lo cual representó la parte innovadora de esta intervención.

La intervención la desarrollé en una secuencia didáctica con actividades de inicio, desarrollo y cierre, usando la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas y la técnica de Preguntas intercaladas. Organicé a los niños de manera individual, en gran grupo y en binas. Llevé a cabo un proceso de evaluación a través de una lista de cotejo con indicadores procedimentales, actitudinales y conceptuales, así como una coevaluación del producto final entre compañeros y con ayuda de una rúbrica.

El ciclo de reflexión y análisis de la práctica docente comprende fases encaminadas a la profesionalización (Orientaciones didácticas, 2018), mismas que permiten la identificación de fortalezas, pero sobre todo de áreas de oportunidad que son potenciadas en retos a cumplirse en intervenciones posteriores. Por ello, en el diseño e intervención de mi práctica docente tuve como punto de partida las dificultades y errores de mi segunda aplicación, tales como atender el desinterés de los alumnos, integrar a estudiantes rezagados en las actividades, implementar medidas de organización que me permitan monitorear el proceso de aprendizaje de todos los alumnos, flexibilizar mi intervención y dar mayor libertad a los niños, así como promover la interacción social entre compañeros.

### **Detectives de palabras**

La fase de inicio fue determinante para mi intervención ya que representó el rescate de conocimientos previos de mis alumnos. Al ser una actividad en continuidad a la intervención uno fue importante conocer qué tanto los niños recordaban las actividades realizadas y en qué condiciones cognitivas estaban para la clase.

Llevé al salón el texto *“Extraños, pero sabrosos”* en un tamaño mayor al del libro para que los alumnos pudieran verlo ampliamente. La actividad la desarrollé de forma individual para quienes usaron el libro y grupal para quienes se apoyaron en la lámina del pizarrón. Ésta fue una fortaleza de mi intervención ya que motivó a los niños a pensar qué haríamos con dicho material. Esta lectura ya había sido leída en la intervención dos de manera superficial, sin embargo, en esta ocasión la analizamos de una manera más profunda.

La visualización del texto permitió a los alumnos recordar la lectura que habían hecho y el contenido de la misma. Un punto positivo de esto fue que los niños enlazaron la clase con sus experiencias y conocimientos previos, ya que algunos comentaron que también era posible sacar el libro de Español ya que ahí se encontraba la lectura. Sólo fue necesario que yo lanzara algunas preguntas para que los educandos expresaran que dicho texto nos hablaba de los tipos de comida que se consumen en algunos estados de nuestro país.

En dicha fase inicial de mi intervención consideré esta situación como fortaleza, ya que pude abonar a dos retos derivados de la intervención anterior, aplicar actividades de acuerdo a los intereses de los niños y por consecuencia evitar el desinterés de los alumnos en la clase. Detecté que a los niños les agrada el trabajo con material visual e innovador, y esto me permitió iniciar mi intervención con una actitud positiva, personalmente estaba cómodo, no tenía incertidumbre respecto a lo que realizaba y eso lo pude transmitir a los estudiantes.

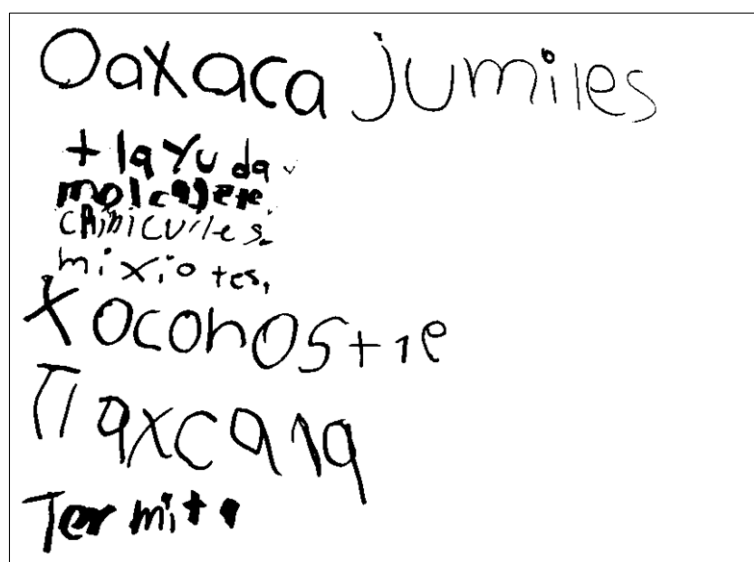
Una vez que algunos niños sacaron el libro y otros más se centraron en la lámina del pizarrón proseguí con el desarrollo de las actividades planeadas, presenté a los alumnos la consigna de convertirse en detectives y los reté con la misión de encontrar palabras desconocidas en la lectura que realizaríamos y escribirlas en un espacio que ya había preparado. Considero que esta actividad representó un reto cognitivo para los estudiantes, que, aunque no fue recibido con la emoción que yo esperaba implicó el poner en juego una lectura atenta y a su vez habilidades de escritura formal.

Durante la fase de Confrontación del Análisis 1 que tuve con mi equipo de asesoría, reconocí que un reto que tenía para esta intervención era el motivar a mis alumnos y propiciar actividades que llamaran su atención y los pusiera en disposición para los ejercicios planteados. Por ello, al ver que los niños no estaban del todo convencidos con la consigna que había presentado, tuve que improvisar una especie de premios a aquellos que lograran ubicar los términos desconocidos, utilicé como incentivos estrellas adheribles que usaría en la evaluación del producto final, esto funcionó y propició que los estudiantes participaran de forma activa.

En esta parte de mi intervención ubico dos fortalezas en mi persona y en mi perfil profesional. Por un lado, está el haber superado el reto planteado en cuanto a la motivación de los alumnos y por el otro el haber terminado con un mito personal, durante mi historia de vida he construido la idea de que la planeación se debe seguir al pie de la letra, cuando improvisé los premios pude reflexionar que el introducir modificaciones en la clase también puede traer resultados favorables.

Para dar continuidad a la intervención debíamos leer el texto mencionado en voz alta, motivé a que fueran los alumnos quienes ejecutaran esta acción, superando con ello el reto de que las actividades realizadas por los mismos niños tienen un mayor significado. Di la oportunidad de que los educandos encontraran las palabras desconocidas y al ser necesario lancé varias preguntas detonantes que les permitieran ubicar los términos a algunos alumnos que estaban en dificultades.

Cuando los alumnos encontraban palabras desconocidas nos deteníamos en la lectura y escribían el término en el papel que había preparado para ese fin. Debo reconocer que los niños captaron el objetivo de la actividad ya que interactuaron con el texto, ubicaron y escribieron palabras que, aunque no estaban seleccionadas y resaltadas en la lectura, para ellos sí representaban dudas en cuanto a su significado. Este hecho lo analizo a profundidad en el Artefacto 2.1.



**Artefacto 2.1.** Imagen: Escritura espontánea de alumnos. (Jueves 17 de enero de 2019).

El Artefacto 2.1 adquiere relevancia porque es una producción elaborada con la participación de varios alumnos, los cuáles escribieron palabras que para ellos representaban dudas en cuanto a su significado. Las grafías dan cuenta de una escritura *transitiva* (Cassany, 1989), aun cuando en su construcción intervinieron niños que anteriormente tenían dificultades en la escritura de palabras concretas. La relevancia de este insumo radica en la influencia positiva que tiene para los estudiantes la escritura autónoma y libre bajo circunstancias reales de aprendizaje.

En la imagen se pueden apreciar nueve palabras, siete de ellas ya estaba marcadas en la lectura como términos desconocidos (*Tlayuda, molcajete, chinicuiles, mixiotes, xoconostle, termita, jumiles*), las dos restantes (Oaxaca y Tlaxcala) dan cuenta del significado que tuvo el ejercicio para Vanessa y Lourdes, quienes no se limitaron al texto y propusieron términos de los cuales deseaban conocer su acepción. Este ejercicio es la prueba del beneficio que tiene para los alumnos el dejarles en libertad para que aprendan a escribir escribiendo (Serrano, 2000).

Los alumnos que intervinieron en la elaboración del escrito fueron Vanessa, Elena, Perla, Antonia, Gustavo, Fabián, Lourdes, Abril y Gabriel. Algunos de ellos ya han aparecido en análisis anteriores debido a un desempeño rescatable en las actividades, sin embargo, en esta ocasión el artefacto está centrado en Perla, Antonia y Lourdes, quienes se han caracterizado por ser renuentes a la participación en actividades de escritura debido a que expresan no saber desempeñar tal acción.

Las grafías elaboradas por las alumnas fueron una fortaleza en el proceso de adquisición del lenguaje escrito, porque a diferencia de clases pasadas las niñas se mostraron motivadas y decididas a escribir para sus compañeros, en su actitud y desempeño pude observar que no había tensión en ellas y en esta ocasión no escuché que ninguna expresara no poder escribir. El resultado de su participación en la actividad puedo interpretarlo como bueno, ya que sus trazos lograron cumplir con la función de comunicar el mensaje que pretendían, esta situación puede ser explicada al considerar que el logro de las estudiantes se debe en gran medida al ambiente favorecedor de la clase que se propició para este ejercicio (González, 2012).



La afirmación anterior adquiere significado a partir de los postulados de González (2012), quien afirma que “el clima de la clase se vuelve dinámico cuando la propuesta consiste en escribir textos con algún propósito concreto que permite que los alumnos se impliquen en la tarea” (p. 198). Desde esta postura se puede explicar el desempeño de las alumnas, quienes además motivadas por el incentivo de las estrellas, deseaban expresar las dudas que tenían respecto a la palabra en cuestión.

El Artefacto me dio la oportunidad de reflexionar ampliamente sobre el papel que debo jugar en las intervenciones docentes con mis alumnos, me ha quedado claro que debo dejar de lado los ritos y mitos negativos adquiridos durante mi historia de vida respecto al orden y la disciplina en el aula, a partir de ahora tengo el reto de llevar a la práctica mi filosofía docente, dar continuidad a la flexibilidad en mis clases, dejar que el niño aprenda en libertad y convertirme en guía que apoye y facilite, más no en autoridad que controle y prohíba (Ferreiro et al. 2002).

La fase de inicio favoreció el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje como enfoque de la asignatura. Con las actividades los alumnos hicieron evidente la práctica de *opinar* sobre las palabras que consideraban desconocidas. La lectura compartida del texto y las preguntas detonantes presentadas me permitieron descubrir y evidenciar “cómo los niños construyen ideas originales, lógicas y sistemáticas sobre la escritura y las ponen en acción cuando intentan interpretar y producir textos” (Libro para el maestro, 2018, p. 11), esto representó a la vez una respuesta tentativa a la pregunta de investigación que pretendo resolver, *¿cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de segundo grado de educación primaria para el logro de los aprendizajes esperados?*

Aunque hasta ahora se describe solamente la parte de inicio de la secuencia didáctica, debo decir que con los ejercicios implementados se vieron favorecidos el aprendizaje esperado, el propósito y las intenciones didácticas de la sesión. Los alumnos trabajaron inicialmente con un texto informativo sencillo, y aunque no determinaron aun el significado sí lograron identificar palabras desconocidas para investigar su acepción respectiva en fases posteriores.

## **Mi diccionario ilustrado**

Una vez concluida la lectura y la ubicación de términos desconocidos, organicé a los niños de forma grupal y propicié una charla que les permitiera reflexionar sobre el significado de las palabras que habían escrito. En mi diseño tenía contemplado utilizar la duda de los alumnos para sugerir el diccionario como una fuente accesible y práctica de significados de palabras desconocidas, no obstante, esto no fue necesario ya que los educandos lo propusieron por cuenta propia antes que yo.

Así, me dispuse a recordar con los alumnos las principales características del diccionario, su funcionalidad en la vida cotidiana, su organización en referencia al orden alfabético y otros aspectos de índole general. En este momento encontré como fortaleza el conocimiento previo que los niños ya tenían sobre el diccionario como fuente de información, a tal punto que pudieron expresar que en dicho portador también era posible encontrar información adicional como las banderas del mundo y los mapas. Esto ayudó significativamente ya que no presentaron grandes dificultades al momento de enfrentarse a la actividad de elaboración del producto final.

Las ideas de los alumnos las aproveché para presentar la consigna sobre la elaboración del producto final, el cual representó la parte innovadora de esta intervención, mismo que se elaboró de forma grupal. Entregué a cada niño un cuaderno acondicionado con el título "*Mi Diccionario ilustrado*" así como pestañas de separación rotuladas con las letras del alfabeto (Anexo 5). Propicié que los educandos exploraran el material e indiqué que el cuaderno estaba en blanco ya que ellos elaborarían con él su propio diccionario al buscar y escribir el significado de las palabras desconocidas que extrajeron de la lectura.

Elena comentó que el cuaderno tenía pestañas con el alfabeto igual que un diccionario, esta aportación fue muy valiosa ya que la utilicé para ejemplificar con algunos términos la forma en que se debían escribir las palabras y los significados, los términos se escribirían en la pestaña correspondiente de acuerdo a la letra inicial y el significado se acompañaría de un dibujo para generar una mejor comprensión.

Esta interacción que tuve con mis alumnos al platicar sobre el diccionario, su organización, su estructura y sus partes, así como el ejemplificar la forma de elaborar el *Diccionario ilustrado* propio, me permitió superar un reto que surgió en la pasada intervención. Durante la fase de Confrontación mis compañeros me hicieron evidente que para que un niño produzca un texto adecuado primero debe tener contacto con el mismo y familiarizarse con su estructura, dicha encomienda la favorecí en la parte de mi intervención que ya describí.

Luego tuvo lugar la parte central de esta actividad, la búsqueda de significados y su escritura en el diccionario de cada alumno. En esta ocasión yo me encargué de realizar las búsquedas en el diccionario ya que la finalidad de la sesión no radicaba tanto en que los niños buscaran términos en tal fuente, sino más bien que investigaran e identificaran el significado de las palabras y sobre todo que lo escribieran en el *Diccionario ilustrado* para fortalecer con ello sus procesos de escritura.

Al respecto pude ubicar en mi actuación un error y a la vez un área de oportunidad, luego de realizar un proceso de Auto-confrontación reflexioné y me cuestioné ¿Qué hubiera pasado si en lugar de buscar yo los significados en el diccionario, hubiera permitido que los alumnos manipularan y experimentaran con dicha fuente? Mi filosofía docente me permitió concluir que el dejar a los niños en libertad respecto al aprendizaje hubiera sido un reto cognitivo para ellos aun cuando no estuviera estipulado en el marco curricular de mi diseño. El reto que tengo ante esto es ambicionar más y no poner límites al aprendizaje de mis estudiantes.

La escritura de significados que los alumnos llevaron a cabo en el diccionario me permitió interactuar con ellos y analizar el avance que algunos estudiantes presentaron respecto a su proceso de adquisición del lenguaje escrito. Tal es el caso de José David, un niño que durante el desarrollo de la actividad tenía dificultades para poder ubicar la pestaña donde debía escribir la palabra *Jumil*, y cuyo nivel de abstracción analizo en el siguiente diálogo que he retomado como Artefacto 2 gracias a las reflexiones que me permitió elaborar respecto de las habilidades que este estudiante ha logrado consolidar.

(José David observaba confundido cómo trabajaban sus compañeros).

**Docente:** (Acercándome al alumno y señalando la pestaña del alfabeto) vamos a buscar en esta parte la primera letra de Jumil, obsérvala, ¿cuál es? (señalo el pizarrón), una pista, es la misma de José, de tu nombre, ¿cuál es la primera de José? A ver búscala, trata de encontrarla, es con la que empieza tu nombre.

(José David toma el cuaderno y empieza a explorar las pestañas del alfabeto, yo me retiro un poco a atender a otros alumnos. Luego de un rato regreso al lugar de David y él me señala con el dedo la letra /j/).

**Docente:** ¡Esa! Esa es la letra j, la de tu nombre, vamos a buscar la hoja y a escribir el significado.

**Artefacto 2.2.** *Diálogo: Uso de la Regla de pertenencia. (Jueves 17 de enero de 2019).*

El diálogo enunciado da cuenta del avance que ha presentado José David a lo largo de las intervenciones anteriores, aun cuando el alumno aparece ausente dentro de la conversación me resultó relevante su nivel de abstracción y sobre todo la puesta en práctica que hizo de aprendizajes que ya se habían favorecido en otros análisis. Este niño está focalizado como estudiante que requiere apoyo en su proceso de adquisición del lenguaje escrito, sin embargo, en esta situación demostró que en cuestión de este indicador lo ha asimilado significativamente.

El estudiante es sumamente callado y tímido, pocas veces habla en clase, no participa y se limita a ejecutar las actividades con ayuda de sus compañeros o simplemente como él logra entender las indicaciones. Su escritura aún se encuentra en la etapa silábica y por tanto carece de convencionalidades alfabéticas, de acuerdo a Tomás y Almenara (2007) José David se ubica en la etapa Preoperacional del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget, “puede usar símbolos y palabras para pensar...el pensamiento está limitado por la centralización y el egocentrismo” (p. 3).

El Artefacto 2.2 refleja cómo José David no lograba deducir la forma de encontrar la letra solicitada para poder escribir ahí el término *Jumil*, al percatarme de sus dificultades busqué la manera de apoyar su proceso sin darle la respuesta directamente, al observar que la letra que buscaba era la misma con la que inicia su nombre decidí Confrontar teóricamente la situación con los postulados de Emilia Ferreiro, quien sirvió de aporte metodológico al trabajar la *Regla de Pertenencia*, indiqué a David que la letra que buscaba era la misma de su nombre y fue interesante el ver su reacción, luego de un rato pude caer en la cuenta de que este postulado pudo haberle servido al alumno para resolver su problemática.

Desde mis reflexiones y posturas teóricas creo que mi alumno se vio favorecido en este proceso de abstracción gracias a su etapa de desarrollo según Piaget, al poseer un pensamiento limitado por la centralización y el egocentrismo pudo deducir rápidamente la letra al ser la misma de su nombre, sin embargo, este aspecto también es explicado desde Ferreiro (1997) quien menciona que “las letras están vinculadas al nombre de personas, en calidad de propiedad de personas particulares” (p. 47), lo cual también favoreció el proceso de asimilación elaborado por José David.

Así reflexioné sobre la superación de un reto de mi análisis 1 que al ser atendido trajo buenos resultados. Me había planteado ser cuidadoso con los estudiantes de bajo desempeño e integrarlos enfáticamente en las actividades de aprendizaje. La situación experimentada con José David me permitió reconocer la importancia que tuvo el llevar a la práctica mi filosofía docente al representar una guía para mi alumno, quien al poseer conocimientos propios requiere de la estimulación de un escritor experimentado para potenciarlos en habilidades de mayor complejidad.

Una alumna que también es importante mencionar es Lourdes, de quien ya he presentado antecedentes en análisis anteriores a éste. En la presente intervención debo resaltar un diálogo que cobró relevancia ya que Lourdes a diferencia de otras clases se encontraba emocionada por pasar a escribir al pizarrón el significado de la palabra *Tlayuda*, su desempeño desencadenó un proceso de interacción con sus compañeros que le permitió escribir adecuadamente el mensaje que trataba de comunicar. El análisis de esta situación lo presento en el Artefacto 2.3.

**Docente:** Vamos a pasar a Lourdes, ahorita les doy oportunidad a los demás, a ver Lourdes, vamos a escribir el significado de Tlayuda, que es taco o tortilla. Vanessa y Elena estén pendientes porque ustedes le van a ayudar a corregir en caso de que se equivoque, si le falta una letra ustedes le van a ayudar. (Lourdes escribe *Taco o toilla* en el pizarrón).

**Docente:** ¿Ahí dice tortilla?

**Vanessa:** ¡No!

**Docente:** ¿Qué le falta? ¿Hasta dónde está correcta? (Borro la palabra y solo dejo la sílaba to). (Los alumnos le empiezan a deletrear a Lourdes las sílabas faltantes y ella logra escribir la palabra correctamente, se muestra contenta y se dirige corriendo a su lugar).

**Docente:** Ahí está, eso que escribió Lourdes es el significado de Tlayuda, escríbanlo.

**Artefacto 2.3.** *Diálogo: Aprender con ayuda de los pares. (Jueves 17 de enero de 2019).*

Este Artefacto me representó una oportunidad de superar una situación conflictiva surgida en el análisis 1, y se volvió relevante ya que durante la Confrontación con mis pares me recomendaron soltar la dirección del proceso de aprendizaje y permitir que mis alumnos interactuaran socialmente entre ellos con mayor libertad, esto con la finalidad de que el aprendizaje se volviera más significativo al derivarse de un trabajo compartido entre estudiantes donde los escritores experimentados pudieran mediar en el aprendizaje de los escritores en desventaja.

Como se expresa en el diálogo, Lourdes omitió las letras *r* y *t* al pretender escribir la palabra *tortilla*, en otro contexto yo hubiera borrado la palabra totalmente y le hubiera dictado el término haciendo énfasis en los sonidos de las grafías que le faltaron, no obstante, en miras de superar mi reto desde un principio asigné a los escritores experimentados del grupo la misión de ayudar a Lourdes en caso de presentar dificultades. El apoyo de dichos compañeros fue determinante ya que la alumna captó positivamente la ayuda otorgada y la utilizó para reescribir la palabra de forma correcta.

En este momento de la clase pude reflexionar mi filosofía docente en relación a mi papel dentro del salón y sobre todo en lo que represento para mis alumnos, si bien es cierto que el docente es la guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el responsable principal de motivar las actividades que lleven al estudiante a desarrollar sus competencias, también considero desde mis teorías que llega un momento en que el docente debe mantenerse ajeno del grupo de alumnos, observar todo desde afuera y permitir que los mismos estudiantes aprendan entre sí y construyan su conocimiento a través de la interacción.

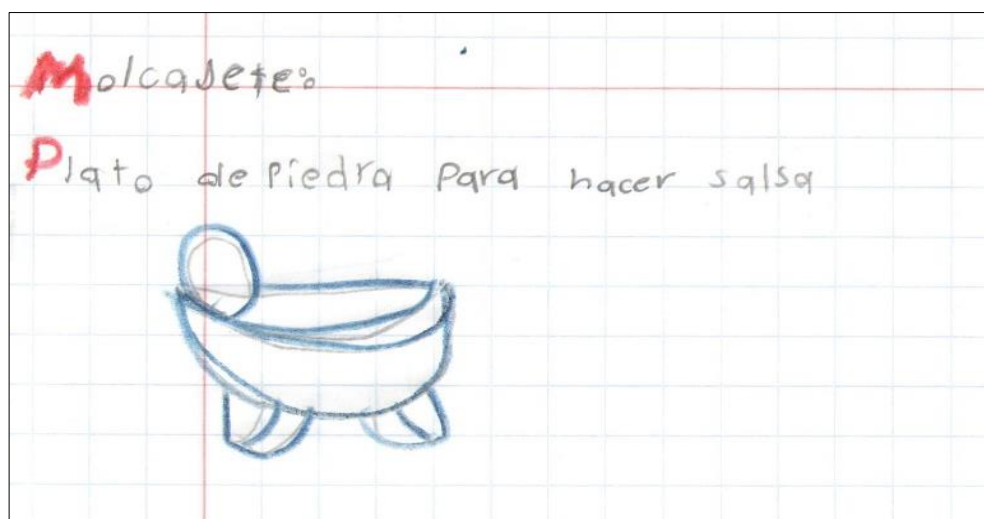
Lo anterior puede ser apoyado desde los postulados de Barba (2004), quien considera al alumno como “un sujeto activo capaz de construir su propio aprendizaje...un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo” (p. 45). Desde esto me planteo el reto de seguir propiciando la libertad en los alumnos, potenciar el apoyo entre iguales y tomar una postura de guía dentro de las actividades de la clase.

Las actividades enunciadas formaron parte del desarrollo de la secuencia didáctica y también estuvieron encaminadas a favorecer el logro de las Prácticas sociales del lenguaje, específicamente la estipulada en el diseño, *comprender textos para adquirir nuevos conocimientos*, como se describió previamente la lectura compartida del texto propició una buena comprensión de lo leído y despertó el interés de los alumnos por saber el significado de términos que les resultaban desconocidos a través de la elaboración del Diccionario ilustrado.

### Valoremos nuestro trabajo

Al finalizar la búsqueda y escritura de las palabras y su significado comuniqué a los alumnos que la encomienda final era acompañar cada palabra con un dibujo que permitiera comprender mejor la definición escrita, organizados individualmente los estudiantes se dispusieron a hacer tal indicación de una manera motivada reflejando el gusto hacia este tipo de actividades.

Si bien los productos finales presentaron algunas áreas de oportunidad en cuanto a aspectos de legibilidad y segmentación entre palabras, también hubo algunos que me permitieron observar un grado de avance muy satisfactorio de ciertos estudiantes. Tal es el caso de Vanessa, una niña cuya producción me permitió hacer una serie de reflexiones que presento a continuación en el Artefacto 2.4.



**Artefacto 2.4.** Fotografía: Producto final de Vanessa. (Jueves 17 de enero de 2019).

Vanessa es una alumna con un nivel de desempeño muy bueno dentro de la clase, su disposición al aprendizaje le permite comprender rápidamente los temas analizados, en casa cuenta con un valioso apoyo alfabetizador y actualmente se encuentra en la etapa de escritura silábica en transición a la silábica alfabética, ha destacado en el análisis de algunos artefactos al ser de las estudiantes que siempre está apoyando a sus compañeros y que he tomado como referente para que los alumnos con necesidad de apoyo la vean como modelo de escritor experimentado.

Su desempeño en la elaboración del producto final me permitió elegirlo como artefacto al presentar características de un trabajo totalmente aceptable en cuanto a las convencionalidades alfabéticas del lenguaje escrito. Como se observa en la imagen Vanessa cumplió con la función comunicativa de su trabajo, las grafías son legibles y con una segmentación correcta, pero, sobre todo, destaca la aplicación que esta alumna le ha dado a los aprendizajes que he abordado en intervenciones anteriores, sin recibir indicación previa Vanessa ha resaltado en su trabajo la escritura de iniciales mayúsculas con color rojo, contenido que se abordó previamente en el *Análisis Aprendo a escribir con ayuda de mi nombre*.

Aun cuando en las diferentes intervenciones realizadas he presentado ciertos errores y áreas de oportunidad, situaciones como la anterior me motivan a seguir esforzándome por realizar una buena práctica, el darme cuenta de que hay estudiantes que realmente están construyendo un aprendizaje con significado a partir del trabajo realizado me hace reflexionar sobre el impacto que mis clases pueden llegar a tener en los alumnos y en su proceso de convertirse en escritores competentes.

Para culminar la secuencia organicé a mis alumnos en binas para realizar la coevaluación de los diccionarios elaborados. Cada pareja intercambió su producto, luego presenté en el pizarrón las condiciones de desempeño a evaluar y apoyé el proceso para que los alumnos valoraran el trabajo de sus compañeros a través de una rúbrica (Anexo 6) y con ayuda de estrellas adheribles que pegaron en el instrumento según el cumplimiento de los indicadores, por mi parte escribí sugerencias para que los alumnos pudieran mejorar sus productos en un futuro.



Usé la misma estrategia de regalar estrellitas para motivar a los alumnos a que cada uno comentara a sus compañeros una utilidad del *Diccionario ilustrado* elaborado y de conocer el significado de las palabras. Anuncié que dicho diccionario serviría para clases futuras cuando se presenten algunas palabras de las que se tengan dudas respecto a su significado. Agradecí a mis alumnos por el trabajo realizado y después salieron al recreo.

En términos generales puedo expresar que cada actividad insertada en la secuencia didáctica favoreció el enfoque de las Prácticas sociales del lenguaje, para efectos de este análisis se buscaba que los alumnos *comprendieran textos para adquirir nuevos conocimientos*, aspecto que he descrito a lo largo de las diferentes fases de la intervención, al momento de dar lectura al portador, al extraer términos desconocidos y al identificar su significado con ayuda del diccionario ilustrado que se elaboró.

El aprendizaje esperado que buscaba desarrollar en mis alumnos era que *seleccionaran diversos textos informativos para conocer más sobre un tema*, al respecto del cual puedo decir que se vio parcialmente favorecido con el logro y desarrollo de los propósitos y de las intenciones de la sesión. De acuerdo a la Lista de cotejo grupal (Anexo 7) *6 de los 9 alumnos asistentes* pudieron identificar palabras desconocidas para investigar su significado, los tres restantes no hicieron evidente este aprendizaje. De igual modo solo *5 de los 9 alumnos asistentes* logró identificar el significado de palabras específicas, el resto no lo logró.

En lo que se refiere al desempeño de los alumnos en la elaboración del *Diccionario ilustrado*, los resultados que arrojan las rúbricas de evaluación son favorables, la totalidad de los niños desempeñaron de manera *Excelente* los indicadores de *presentar un Diccionario con palabras desconocidas acompañadas de su significado y un dibujo*, así como *Dar utilidad al diccionario para consultar significados de palabras desconocidas*. El indicador de la estructura fue el menos favorecido, 6 niños *escribieron correctamente las palabras en la hoja correspondiente, agregaron encabezado, significado e imagen*, dos estudiantes lo desempeñaron con nivel de Bien y un alumno lo hizo Regularmente.

Referente a mi persona puedo destacar el haber favorecido mi propósito de investigación a lo largo de esta tercera intervención docente, considero que cada reflexión y el planteamiento de retos pedagógicos me permitió *mejorar mi práctica docente* a la vez que *favorecí* en mis estudiantes *la adquisición del lenguaje escrito mediante la implementación de estrategias didácticas innovadoras* para mis alumnos. Con esto también obtuve información y experiencias que pueden responder tentativamente a la pregunta de investigación que me he planteado.

En cuestión de mi propia práctica docente también debo reconocer el papel fundamental que jugó la Confrontación teórica en este análisis, creo que con el paso de las intervenciones mi actuar se ha tornado cada vez más formal y sustentado en metodologías teóricas vigentes en el campo de la adquisición del lenguaje escrito. En este análisis en particular la estrategia del *Diccionario ilustrado* tuvo sus bases en la propuesta de Burns, Griffin y Snow (2000), quienes lo definen como un “medio para reforzar las actividades y lecciones sobre letras y palabras” (84) a la vez que se mejora el proceso de adquisición del lenguaje escrito.

### **Mejorar con ayuda de mis pares**

Siguiendo los planteamientos de Gutiérrez (2009) debo reconocer que el trabajo realizado con mi equipo de asesoría ha sido fundamental para el logro de los propósitos educativos, no solo de mis alumnos sino también los que se refieren a mi persona. El trabajo cooperativo me ha permitido analizar mis prácticas desde una perspectiva diferente, profundizar desde la reflexión y establecer cambios que me permitan seguir mejorando mis intervenciones y los aprendizajes de mis estudiantes.

Uno de los principales logros que he identificado con mis pares es la creatividad del equipo para poder descubrir la solución que muchas veces me resulta difícil de identificar en solitario. Las aportaciones de mis compañeros y de mi maestra asesora en la fase de Confrontación me permitieron valorar las fortalezas de mi práctica que debo seguir implementando en mis próximas intervenciones, pero sobre todo la identificación de situaciones que podría mejorar en un futuro.

## **Nuevos retos en mi práctica docente**

Dentro de las fortalezas de mi práctica docente que pude identificar con mi equipo de asesoría y que debo seguir implementando para dar continuidad a los procesos de mejora que he iniciado con mis alumnos están la utilización de material novedoso para los estudiantes, el diseño de actividades de aprendizaje pensadas a partir de los intereses de los niños, la motivación dentro de cada actividad para centrar la atención, ofrecer material diferente y retador en mis clases y finalmente seguir flexibilizando mis prácticas para que los educandos aprendan en la libertad y el descubrimiento.

Del mismo modo, a través de la reflexión y la Confrontación con mi equipo de asesoría pude darme cuenta de que algunas situaciones de mi intervención no salieron como yo las había contemplado, ocasionando dificultades que impidieron que los propósitos de la sesión se cumplieran totalmente. A partir de estos incidentes me establecí algunos retos específicos que trataré de superar en mi siguiente intervención docente.

Dentro de los retos específicos a superar están el hecho de ser flexible en mis clases, dar mayor libertad a mis alumnos y dejar mi papel de controlador del aprendizaje y convertirme en guía que facilite que los niños sean quienes construyan su propio conocimiento, ambicionar más en el aprendizaje de los estudiantes y no poner límite a lo que los niños quieran aprender, favorecer la interacción entre compañeros y el aprendizaje entre pares, promover el error como algo normal que genera aprendizaje.

De igual modo, para la siguiente intervención tengo sobre todo el gran reto de dejar de lado el rito de que el libro de texto debe ser esencial dentro del trabajo en el aula, me propongo diseñar y aplicar actividades innovadoras que despierten el interés del alumno por el trabajo autónomo, dejando de lado el libro de texto y ampliando la perspectiva sobre la diversificación de materiales didácticos en el aula de clases.

### **Análisis 3. La máquina de palabras**

Respecto al proceso de adquisición del lenguaje escrito, Serrano (2000) afirma que “al inicio existen construcciones originales que a nuestro modo de pensar parecen caóticas, pero que tienen sentido para el individuo en el proceso que realiza para transformar la información dada, elaborarla y asimilarla” (p. 6). Con lo anterior puedo decir que este cuarto análisis me dio la oportunidad de valorar el avance que mis alumnos han tenido a través de las diferentes intervenciones docentes, corroborando sus construcciones y respondiendo de manera tentativa a la pregunta de investigación que ha guiado el presente trabajo.

Esta intervención la llevé a cabo el día martes 19 de febrero de 2019 en salón de segundo grado de la escuela primaria “Maestro Justo Sierra”. Trabajé el campo de formación académica *Lenguaje y comunicación* con la asignatura *Lengua materna. Español*. En esta ocasión organicé mi práctica docente a través de la modalidad de trabajo de *Actividad recurrente*, misma que titulé *La máquina de palabras* para generar en los alumnos una mayor curiosidad e interés por las actividades a realizar.

Por su finalidad la actividad se insertó en el ámbito de *Estudio*, y tenía por objetivo *Que los alumnos mejoraran su conocimiento alfabético mediante la reconstrucción de palabras a partir de pistas que ofrecen las letras iniciales y finales*. Para dicho efecto establecí una serie de actividades organizadas en una secuencia didáctica con inicio, desarrollo y cierre, así como dos productos finales, un listado de palabras reconstruidas y un ejercicio impreso, mismos que fueron intencionados para dar cuenta del nivel de apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes.

El proceso de evaluación lo llevé a cabo bajo el enfoque formativo con una valoración diagnóstica de los conocimientos previos, una intermedia a través de una lista de cotejo con indicadores procedimentales, actitudinales y conceptuales, y finalmente una sumativa a través de la valoración de los productos finales que los estudiantes elaboraron durante la fase de cierre. La estrategia utilizada predominantemente fue la de *Juego*, así como las técnicas de *Clasificación y Segmentación*.

En términos del proceso de investigación, este análisis, al igual que los precedentes, buscaba en cuestión de mi persona mejorar la práctica docente para favorecer en mis alumnos la adquisición del lenguaje escrito con ayuda de las prácticas sociales del lenguaje, así como la implementación de estrategias didácticas innovadoras para el logro de los aprendizajes respectivos. Cada actividad que incorporé dentro del diseño de la intervención tuvo la finalidad de dar una respuesta tentativa a mi pregunta de investigación, *¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de segundo grado para el logro de los aprendizajes esperados?*

Sin duda alguna el punto de partida de este análisis fueron los retos derivados de la intervención docente número dos, flexibilidad en mis clases, mayor libertad a los alumnos, dejar mi papel de controlador del aprendizaje y convertirme en guía que facilite la construcción del conocimiento, ambicionar más y no poner límite a lo que los niños quieran aprender, favorecer la interacción entre compañeros y el aprendizaje entre pares, promover el error como algo normal que genera conocimiento, pero sobre todo dejar el rito de que el libro de texto debe ser esencial dentro del trabajo en el aula.

Por ello, para la presente intervención me propuse diseñar y aplicar actividades innovadoras que despertaran el interés del alumno por el trabajo autónomo, dejando de lado el libro de texto y ampliando la perspectiva sobre la diversificación de materiales didácticos en el aula de clases. De esta manera la parte innovadora de mi intervención en el aula consistió en la promoción y uso de un material muy frecuente como lo es el alfabeto móvil, sin embargo, implementé el juego *“La máquina de palabras”* para que la actividad resultara de mayor significado para los alumnos.

La práctica docente en cuestión fue determinante en mi proceso de investigación ya que me permitió analizar el trabajo con mis alumnos, la elaboración de ciertos productos que funcionaron como artefactos, la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad dentro de mi práctica docente y sobre todo la construcción de conclusiones referentes a posibles respuestas a mi pregunta de investigación. Tales elementos los expongo de manera detallada a continuación.

## Tendedero de palabras

Para dar inicio a la secuencia organicé al grupo en la modalidad de equipos, conformé dos pequeños grupos de forma equitativa y nombré a un responsable de acuerdo a su escritura alfabética. Posteriormente coloqué una cuerda con tarjetas colgadas, mismas que contenían palabras y oraciones variadas. También coloqué dos recipientes a la vista de los alumnos, uno con el rótulo *Palabras* y el otro con el de *Oraciones*. Esta actividad consistió en que los alumnos debían quitar la mayor cantidad de tarjetas del tendedero en un tiempo limitado y clasificarlas de acuerdo a los rótulos de los botes.

Una vez que los dos equipos tuvieron la oportunidad de participar en el juego trabajé la modalidad de organización *en gran grupo* y comentamos cuáles fueron las estrategias que los alumnos utilizaron para poder distinguir una palabra de una oración y así clasificar las tarjetas en los botes correspondientes. Es necesario mencionar que no fue requerido el hecho de detectar ni solventar errores en los equipos ya que la actividad cumplió totalmente con su objetivo, ambos equipos lograron colocar todas las tarjetas de forma correcta en los botes respectivos.

Este ejercicio tuvo relevancia para el desarrollo de la intervención ya que representó la parte del diseño que intencioné para conocer e incorporar al desarrollo de la clase los conocimientos previos con los que contaban los alumnos. Con el desempeño de los niños en el juego se evidenció que la mayoría de los niños ya conocían qué era una palabra y qué era una oración, así como cuáles eran los rasgos que caracterizaban a cada componente, por tanto, dichas ideas se conectaron con la actividad de desarrollo y facilitaron la adquisición de los nuevos aprendizajes.

La situación anterior me permitió realizar una auto-confrontación y a la vez una confrontación teórica, personalmente no le atribuía mucha importancia a los conocimientos previos de los alumnos para el desarrollo de la clase, si bien los consideraba como parte sustancial de la secuencia didáctica nunca me había detenido a reflexionar sobre la verdadera utilidad que éstos tienen para el desarrollo de la secuencia de actividades, los resultados me demostraron tal aseveración.

Con lo anterior pude confrontarme con el postulado de Coll et al (1993) quienes afirman que “la construcción no se lleva a cabo partiendo de cero, ni siquiera en los momentos iniciales de la escolaridad. El alumno construye personalmente un significado (o lo reconstruye...) sobre la base de significados que ha podido construir previamente” (p. 47). La actitud de los alumnos, sus respuestas a la clase, su actuar respecto a las consignas y hasta el apoyo brindado a los compañeros en desventaja me llevaron a valorar este aspecto como parte que debo cuidar en intervenciones posteriores.

Puedo decir que esta parte inicial de la secuencia representó para los alumnos un reto cognitivo que consistió en alcanzar tarjetas del tendedero donde colgaban, pero sobre todo implicó realizar una lectura autónoma y determinar si se trataba de una palabra o de una oración. Al desarrollar el juego por equipos los niños hicieron uso de las *prácticas sociales del lenguaje*, específicamente la de *opinar* con los compañeros sobre la pertinencia de colocar las tarjetas en uno u otro bote de los disponibles, así como el argumento que sustentaba tales decisiones.

Respecto a mi tema de estudio y sobre todo a la pregunta de investigación, considero que esta parte inicial de la intervención me dio un aporte valioso en referencia a la forma en que se adquiere del lenguaje escrito. La actuación de los alumnos me permitió concluir que el proceso de alfabetización puede ser mejor comprendido desde una óptica inductiva, es decir, partiendo de las letras como componentes mínimos de la escritura y avanzando en ese sentido a la construcción de palabras para finalmente llegar a una escritura de oraciones, frases y textos completos en calidad de principios alfabéticos convencionales.

El diseñar la actividad de rescate de conocimientos previos siguiendo el enfoque del juego representó para mí una fortaleza en mi intervención docente, esto debido a que los alumnos la recibieron de manera entusiasta, pude ver jugando incluso a aquellos que regularmente no lo hacen y el comenzar la clase de una forma divertida permitió que los niños estuvieran expectantes durante el resto de la aplicación. Lo anterior me permitió sentirme motivado y en confianza, al ver la energía de mis estudiantes desarrollé mi intervención con una actitud más optimista.

Es necesario mencionar un error durante esta fase de mi intervención, misma que al no ser esperada representó un *incidente crítico*. En mi diseño había estipulado que esta actividad de inicio la llevaría a cabo en la cancha de la escuela para dar una mayor libertad de movimiento a los alumnos, no obstante, fue sorpresivo el ver que justo a esa misma hora el docente de educación física se dispuso a ensayar con los alumnos de la escolta. Esto me imposibilitó para desarrollar mi planeación original.

En primera instancia debo admitir que me sentí conflictuado ya que por primera vez había determinado usar para mi intervención otro espacio diferente al aula de clases, sin embargo, también tuve que comprender que la cancha le era más útil al otro docente debido al tipo de ejercicios que desarrollaría, como parte de la *intervención* a este incidente opté por trasladar la actividad al salón de clases y adaptar el espacio disponible, de igual modo me propuse darle *seguimiento* para futuras intervenciones asegurando con antelación la disposición de los espacios y recursos necesarios para el desarrollo de mis clases. (Monereo y Monte, 2011).

Este incidente crítico también pude explicarlo y comprenderlo desde la postura de la *organización escolar* y el impacto que ésta tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar dentro de la escuela como institución formadora. Fue interesante darme cuenta de que como docente he asumido un rol que me dice que las clases deben ser dentro del salón, que todo acto fuera del mismo no es propio de un docente de grupo y que hasta está reservado para personas específicas (maestro de deportes), he llegado a aceptar que el aprendizaje debe ser formal, ordenado, disciplinado, en silencio y privado del exterior.

Con ello pude reflexionar sobre la pertinencia de las ideas que he profesado siempre en relación a mi filosofía docente, en apartados anteriores he compartido que para mí la enseñanza debe tener como finalidad que los alumnos se acerquen a situaciones reales de la vida cotidiana y que a través de la experimentación puedan construir conclusiones personales, por tanto, me surgió una interrogante que pretendo reflexionar ¿Debo seguir con mis ideas filosóficas o lo mejor sería dejarme llevar por las dinámicas establecidas de la organización escolar prevaleciente?



De manera somera pude responder a mi interrogante reflexionado acerca del papel que debe tener el alumno dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Considero que es inaceptable tomar en cuenta las condiciones escolares antes que las condiciones personales de los estudiantes. Con ello puedo decir que en esta parte inicial de mi intervención pude favorecer la superación del reto de la *flexibilidad y la libertad* en mis clases, el hecho de hacer a un lado el mito personal de que el aprendizaje debe ser formal y disciplinado me permitió reflexionar sobre los intereses de mis alumnos y la forma de considerarlos al diseñar mis intervenciones.

### **La máquina de palabras**

La fase sustancial de esta intervención la llevé a cabo en el momento de desarrollo que titulé *La máquina de palabras*, misma que fue el aspecto innovador de esta aplicación. Para ello la organización de los alumnos fue a través de *binas* que procuré quedaran integradas por un alumno avanzado en aspectos de escritura y otro con áreas de oportunidad. El juego consistió en que el alumno experimentado eligiera una palabra de las que previamente se habían usado en el juego *Tendedero de palabras* y la formara con ayuda de letras móviles, luego las colocó en desorden en los orificios de *La máquina* (Anexo 8) para que su compañero lograra adivinar la palabra en cuestión.

Los alumnos que participaron del otro lado de la máquina tuvieron la encomienda de reconstruir la palabra elegida por su compañero de forma correcta, en casos necesarios el compañero experimentado le proporcionó pistas para facilitar el proceso de reconstrucción, tales como la letra inicial, la letra final y en casos muy necesarios un dibujo o alusión al término en cuestión. El resto de los compañeros trataban de formar la palabra en una hoja, pero no podían mencionar el término hasta que el participante hubiera terminado, si el alumno no lograba formar la palabra el resto de los compañeros lo ayudaba. Una vez que el participante lograba descifrar el término él y su compañero tomaban el papel de evaluadores y pasaban por los lugares de los demás para corroborar que todos hubiesen escrito de manera correcta.

La actividad de desarrollo fue muy llamativa para los alumnos, todos querían usar *La máquina de palabras* ya que representó para ellos un reto cognitivo divertido y apegado a sus intereses, el trabajar con letras manipulables y sobre todo el recibir apoyo de un compañero en específico (el alumno experimentado) así como del resto de los compañeros propició que la actividad se desarrollara en total confianza para participar. Considero que para mí el ejercicio fue muy alentador, por vez primera dejé la batuta de la actividad y di libertad a los alumnos sin sentir que algo malo pasaría con el proceso de aprendizaje.

Por ello puedo decir que de manera positiva en mi proceso de profesionalización favorecí de algún modo la superación de los retos referentes a dejar mi papel de controlador del aprendizaje y de modo contrario convertirme en un guía que facilite la construcción del conocimiento, promover la interacción entre compañeros y el aprendizaje entre pares a través de la reconstrucción de las palabras, ver el error como algo normal que genera conocimiento al permitir que el compañero experimentado regulara con el alumno participante los errores suscitados.

Pero, sobre todo, esta intervención docente me dio la oportunidad de ir abandonando de manera progresiva los mitos y ritos profesionales que he acumulado negativamente durante mi historia de vida, es decir dejar el rito de que el libro de texto debe ser esencial dentro del trabajo en el aula, que el aprendizaje es siempre sinónimo de orden, control y disciplina. Los resultados favorables de esta actividad me permitieron reflexionar sobre ciertos hábitos que me heredaron los docentes que estuvieron frente a mí a lo largo de mi historia escolar, con esta nueva experiencia pude asimilar que la forma de enseñar y de aprender está en constante cambio y que como docente también debo evolucionar para mejorar.

El proceso de aprendizaje llevado a cabo en las binas de participación me permitió reflexionar sobre la riqueza desaprovechada que se encuentra en los propios compañeros, quienes al situarse en el mismo nivel pueden ser para sus iguales una fuente de aprendizaje cercana, familiar y significativa. Un ejemplo de ello lo analizo de manera detallada en el Artefacto 3.1 que presento a continuación.

**Docente:** (Borrando la letra G del pizarrón) Esta ya la borramos porque ya sabemos que es la primera, la A también porque dice Elena que es la última, la última es la A, fíjate Lourdes, ya nada más les falta acomodar esas.

**José Antonio:** cuatro letras.

**Docente:** Ajá, son cuatro, a ver Fabián cuál será, empieza con G y termina con A. (Viendo la palabra que Lourdes acababa de reconstruir) ojo aquí, a ver Elena, acércate para acá y solamente dile las letras que todavía no coloca correctamente, Lourdes ya casi la tiene, solamente dos Lourdes.

**Elena:** (Señalando las letras que no están bien colocadas) esta y esta no van.

**Docente:** A ver Lourdes, tú las pusiste así, pero dice Elena que no van en ese orden, entonces ¿qué se debe hacer? Ya solo son estas dos, si tú pusiste primero la l ¿cómo puedes hacerle ahora? ¿cuál puedes poner primero? (Lourdes señala una letra y la toma), a ver ponla. Ojo, porque Lourdes ya casi está llegando al objetivo, ¿y luego cuál seguiría Lourdes?

**Lourdes:** La i (toma la tarjeta con la letra i).

**Docente:** A ver colócala y lee cómo dice Lourdes, vamos a ayudarle Elena (Elena apoya a Lourdes en el proceso de lectura).

**Lourdes:** (Emocionada) ¡Grieta!

**Elena:** (También emocionada) Ajá, grieta.

**Docente:** Es la palabra Grieta, escríbanla porque ahorita va a pasar Lourdes y Elena a revisarlas.

*Artefacto 3.1. Diálogo: Aprendizaje con ayuda de un compañero experto. (Martes 19 de febrero de 2019).*

El artefacto 3.1 representó un diálogo muy favorecedor al integrar varios elementos de importancia para el proceso de investigación y reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en él me llama la atención el trabajo realizado por ambas alumnas, quien eligió la palabra y quien desempeñó la labor de reconstruirla, pude apreciar un proceso dinámico de trabajo al ser apoyado por los propios compañeros y no tanto por mí, además de que la alumna participante en la reconstrucción es Lourdes, estudiante que he focalizado con necesidad de apoyo en su proceso de adquisición de la escritura y a la cual he dado seguimiento a través de los análisis anteriores. Dichos datos dan relevancia para la selección de este artefacto.

La bina participante en este diálogo estuvo formada por Elena, una alumna experimentada en los procesos de escritura, de acuerdo a sus producciones se encuentra en la etapa Alfabética del proceso de adquisición y desempeñó el papel de guía de Lourdes, ésta última ha sido destacada en análisis anteriores por sus dificultades presentadas en los procesos de adquisición, por su negativa a escribir argumentado que no sabe, pero también por los avances significativos que ha presentado en situaciones recientes de aprendizaje ya descritas.

Lourdes realizó varios intentos exitosos antes de tener la palabra formada en su totalidad y finalmente presentó el texto *Gireta* como palabra que ella creía era correcta. Elena detectó que su compañera había realizado un proceso casi completo de reconstrucción, por lo que no fueron necesarias tantas explicaciones. Por ello solamente señaló las letras que no cuadraban en la palabra y le indicó que *esas no iban*. Lourdes dudaba de lo que había realizado y no comprendía totalmente lo que su compañera quiso decir con *esas no van*, por lo que fue necesario lanzar preguntas de apoyo en relación al orden en que la alumna las había colocado y el orden correcto de las mismas.

Desde mis concepciones e ideas puedo reflexionar el contenido del artefacto a partir de la situación presentada, primeramente, valoré en gran medida la disposición de Lourdes para participar con *La máquina de palabras*, creo que presentar actos de escritura que no impliquen necesariamente el lápiz y el cuaderno motiva a los alumnos a proceder de manera autónoma y voluntaria, muchas de las veces los alumnos son renuentes a la escritura porque inconscientemente he creado el estigma de que tal proceso debe ser así, aburrido, tedioso, ordenado y sobre todo correcto y sin margen de error (Serrano, 2000). Cuando las actividades son retadoras y promueven que el alumno aprenda sin saber que está aprendiendo los resultados son más favorecedores y con mayor significado.

Desde los postulados teóricos de los especialistas en el tema, puedo reflexionar en las construcciones mentales que le permitieron a Lourdes desempeñar un buen trabajo en la encomienda de reconstruir la palabra que su compañera Elena había elegido para ella. Es necesario mencionar que Lourdes había realizado una reconstrucción casi perfecta antes de recibir apoyo alguno, aunque la construcción no era del todo legible como originalmente estaba planteada presentaba varios rasgos que pude valorar como adecuados en el proceso de adquisición del lenguaje escrito. Cabe la posibilidad de que esta estudiante haya puesto en práctica el aprendizaje abordado en la intervención 1 referente a que toda palabra debe iniciar con mayúscula, lo cual le permitió después ordenar las otras letras en calidad de consonantes y vocales (Ferreiro, 1997).

De igual modo, el buen desempeño de Lourdes respecto a la reconstrucción de su palabra puede ser explicado totalmente desde las posturas teóricas de la Zona de Desarrollo Próximo, el conocimiento con el que contaba Lourdes y su esfuerzo por reconstruir la palabra en cuestión fue motivado más plenamente por medio de un *desarrollo potencial* a través de la resolución de la encomienda bajo la asesoría, guía, vigilancia y dirección de un compañero experto, en este caso Elena (Coll et al, 1993).

Con el análisis realizado a partir de este artefacto puedo asumir una mejora y a la vez una transformación en mi práctica docente, reconozco que mi intervención no es del todo constructivista y que aún me seguirá siendo difícil el deslindarme del centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, he iniciado el proceso de mejora de mi actuación y he podido identificar los beneficios que trae consigo el cambio de dinámicas y relaciones de interacción social dentro del aula, lo cual puede llevarme a una transformación verdadera al establecer tales situaciones como retos y darles seguimiento en intervenciones venideras.

La actividad de *La máquina de palabras* implicó que todos los alumnos estuvieran ocupados en una actividad durante el desarrollo de la misma, esto representó un reto derivado del análisis 2 que pude favorecer. El alumno participante realizó la encomienda más compleja, reconstruir una palabra elegida por un compañero, no obstante, dicho compañero también tuvo la misión de escoger la palabra en cuestión y armarla antes con letras móviles al mismo tiempo que el resto de los alumnos adivinaba la tarjeta antes que el estudiante que participaba en ese momento.

Respaldando lo anterior presento el Artefacto 3.2, que representa una producción hecha por Perla Guadalupe mientras el resto de sus compañeros participaban en el ejercicio. Por sus producciones la alumna se encuentra en una etapa silábica alfabética en el proceso de adquisición de la escritura. Siguiendo los postulados del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget ella transita en el estadio Preoperacional, los símbolos y escrituras icónicas le son relevantes, usando habilidades del pensamiento, la idea de ser el centro del entorno que le rodea la limita a no ir más allá en sus procesos de aprendizaje. (Tomás y Almenara, 2007).

El artefacto lo elegí para ser analizado debido a la importancia y relevancia de los datos que me pudo aportar en referencia al proceso de adquisición del lenguaje escrito de Perla Guadalupe, misma que debido a las múltiples inasistencias a clase se ha visto descuidada en su proceso de alfabetización. Esta evidencia que presento a continuación da cuenta de un proceso de construcción personal y autónomo (Barba, 2004) que, aunque sí se ha presentado en otras ocasiones pocas veces he podido apreciar de manera profunda y reflexionada.

**Escritura de palabras**

Nombre del alumno: Perla Guadalupe

1.- Grieta

2.- clavo

3.- ~~triflor~~

4.- Tigre

5.- \_\_\_\_\_

**Artefacto 3.2.** Producción: Trabajo autónomo. (Martes 19 de febrero de 2019).

La producción fue elaborada por la alumna mientras ella no se encontraba participando ni como apoyo ni como voluntaria para reconstruir palabras, llama mi atención porque es una estudiante que trabaja en silencio, acompañada pero aislada, a simple vista puede expresar que no hace nada y que no comprende la dinámica de la actividad que se realiza, sin embargo, este producto da cuenta de lo contrario, las pistas mencionadas por sus compañeros como la letra inicial y final le sirvieron de referentes para escribir correctamente las palabras tal y como se muestran en el Artefacto 3.2.

Desde mis teorías y concepciones debo reformular mi actuar con ella y otros alumnos con quienes me he dejado llevar por las simples apariencias sin haber profundizado en sus procesos y en sus producciones. Anteriormente catalogaba a Perla Guadalupe como una alumna que no entendía las consignas y que simplemente no se desempeñaba correctamente de acuerdo al nivel del resto de sus compañeros, incluso muchas veces llegué a sospechar que copiaba del trabajo de los demás estudiantes. Hoy esta reflexión me pone frente al reto de profundizar el conocimiento de mis alumnos para poder intervenir de forma profesional.

Partiendo de las teorías de los especialistas coincido con Barba (2004) cuando afirma que “todos los niños evolucionan en forma heterogénea a lo largo del año escolar, según el nivel cognitivo y la etapa conceptual sobre el sistema de la lengua en el que se encuentren” (p. 46). Perla Guadalupe es un ejemplo de ello, el no trabajar con la velocidad de sus compañeros o no responder según los estándares del grupo no implica de modo alguno que tenga algún retraso o deficiencia en su desarrollo y aprendizaje, de modo contrario es un caso tan especial que debe ser valorado y conducido para el logro de los aprendizajes como el resto del grupo.

La mejoría que obtengo de la valoración de este Artefacto es el haber creado en mí una conciencia y una práctica más profesional, considerar que los alumnos son el centro del proceso de aprendizaje y que debo poseer un conocimiento profundo sobre los mismos para intervenir más profesional y comprometidamente (SEP, 2017). Reitero mi reto de profundizar el conocimiento de mis alumnos, ubicarlos en su nivel de desarrollo y a partir de ahí diseñar intervenciones que propicien un aprendizaje para todos, pero individualizado según las características de cada uno.

Haciendo un balance de esta actividad puedo decir que representó la parte central de la intervención, en cuestión de las *prácticas sociales del lenguaje* como enfoque de la asignatura y como respuesta tentativa a la pregunta de investigación se vio favorecida la promoción de una situación llamativa para los alumnos que les permitió escribir palabras, asumiendo que se aprende a escribir escribiendo y reflexionando sobre dichas actividades aun antes de poder hacerlo de manera convencional (SEP, 2018).

Sobre el Aprendizaje esperado puedo decir que esta situación también abono de manera significativa para tal fin, la actividad fomentó que los alumnos mejoraran su conocimiento alfabético al enfrentarse con actividades retadoras de reconstrucción de palabras con ayuda de pistas como las letras iniciales y las letras finales de cada palabra en específico.

Sobre mi tema y pregunta de investigación el desempeño de mis alumnos me dio una pauta en el proceso de resolución de tal incógnita, *¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito?* El proceder de mis alumnos me permitió ver que el proceso de escritura se lleva a cabo de manera social, compartido, con ayuda de los escritores expertos de quienes se extraen las estrategias de codificación y otros elementos para desempeñar tal habilidad de forma alfabética.

En este momento de mi práctica destaco como fortaleza la programación que hice del tiempo y actividades, en análisis anteriores destacaba como debilidad el haber interrumpido ciertos ejercicios argumentando que rebasaban el tiempo de duración que había determinado. En este caso decidí diseñar actividades concretas y sencillas que no se extendieran mucho, pero con significado y aprendizaje.

Con el juego *La máquina de palabras* rememoré mi historia de vida y la apliqué a una situación donde ya no soy alumno sino docente, y transcribo parte de mi experiencia al decir que *“los hechos los recuerdo siempre y me da fuerza el recordar que de una mente en blanco se puede hacer mucho, pero sobre todo me da la pauta acerca del tipo de maestro que nunca quiero ser con mis alumnos”*. El que mis alumnos disfrutaran esta actividad me dispuso a hacer lo mismo, a participar con ellos como guía, mediando con respeto y valor a la individualidad de cada uno.

### **Practico lo aprendido**

En el cierre de la secuencia trabajamos *individualmente* para resolver un ejercicio de reconstrucción palabras que solo tenían la letra inicial y final, así como un apoyo de una imagen. Al concluir el ejercicio los estudiantes comentaron en *grupo* las dificultades y fortalezas presentadas en la reconstrucción de dichas palabras.



Nombre del alumno: Vanessa Mercedes Botello

Instrucciones: Completas las siguientes palabras, apóyate con las letras inicial y final. También puedes fijarte en las imágenes.

Perro Mahzaha

Gato Gallina

Patano Rosa

Caballo Tres

Gallo Callo



Nombre del alumno: Jose David Anor Pena

Instrucciones: Completas las siguientes palabras, apóyate con las letras inicial y final. También puedes fijarte en las imágenes.

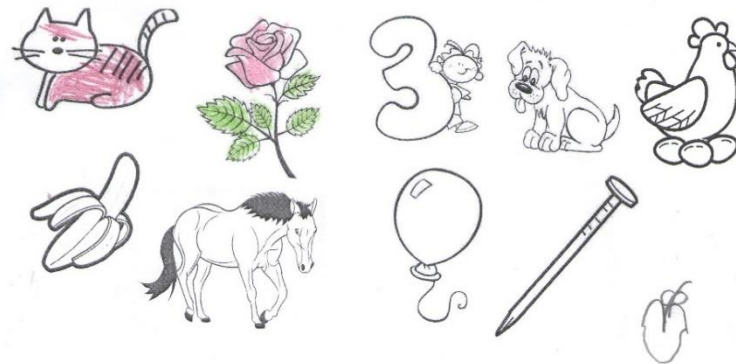
Perro Masena

Gato Gallina

Patano Rosa

Caballo Tres

Gallo Callo



Artefacto 3.3. Producciones: Valoración de avances. Martes 19 de febrero de 2019.

De manera general el momento del cierre me ofreció la oportunidad de llevar a la práctica lo analizado y tentativamente aprendido por los alumnos a lo largo de la intervención. Fue interesante analizar esta producción final de los alumnos donde se hace evidente el avance que han logrado consolidar en relación al tema de estudio, así como las áreas de oportunidad que representan puntos de partida a atender en futuras intervenciones docentes como seguimiento al proceso de investigación, de profesionalización y de mejora de la propia práctica docente.

El artefacto 3.3 lo elegí en razón de los datos que me aportó y de las reflexiones que me permitió realizar respecto del avance de mis alumnos en relación al tema de estudio y a la pregunta de investigación. Realicé la comparación del producto final de dos alumnos del grupo con avances distintos en el proceso de adquisición del lenguaje escrito, lo cual me permitió conocer en qué medida los aprendizajes se siguen consolidando en aquellos alumnos cuyo desempeño es bueno, pero sobre todo la forma en que se desarrollan paulatinamente en estudiantes que se han focalizado con necesidad de apoyo en su proceso de adquisición.

Los productos pertenecen a Vanessa y a José David respectivamente, Vanessa ha destacado de forma sobresaliente desde los primeros análisis, su escritura es alfabéticamente convencional y se caracteriza por apoyar activamente a sus compañeros, es buen líder y se desempeña adecuadamente cuando actúa como modelo de escritor experimentado. Por su parte José David destacó en el Análisis 2 al mostrar los primeros indicios de apropiación del lenguaje escrito, ubica vocales y consonantes de manera aislada y sus escritos carecen aún de principios alfabéticos.

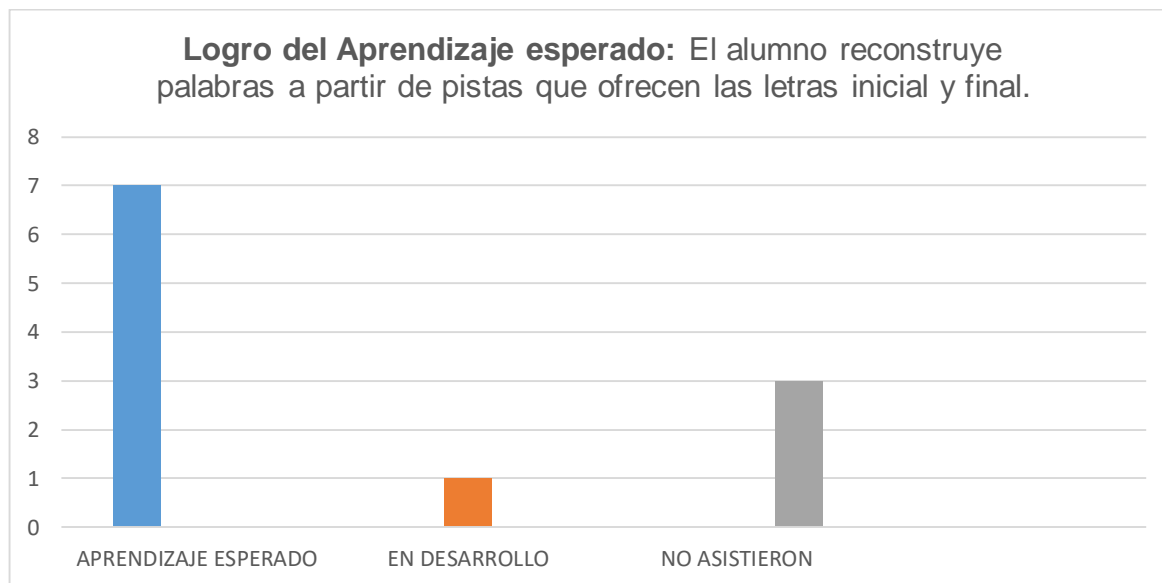
Para efectos del presente Artefacto considero importante describir el nivel de apropiación del lenguaje escrito que dichos alumnos han logrado realizar a lo largo de estas cuatro intervenciones docentes. En lo que respecta a Vanessa puedo detectar una escritura alfabética, aprecio la escritura de palabras de manera legible, la segmentación entre palabras y sobre todo la incorporación de principios alfabéticos de mayor complejidad como reglas ortográficas y de puntuación.

Desde mis reflexiones y postura personal puedo decir que la escritura de José David podría ser vista por cualquiera como una producción de poca calidad, que no es legible y que no cumple con los principios alfabéticos convencionales y socialmente aceptados, sin embargo, siguiendo con mis propias teorías y apoyándome en postulados de los especialistas podría afirmar que este trabajo es muy rico en aprendizajes y alentador en cuanto al crecimiento del alumno, en él se muestran palabras escritas correctamente con ayuda de sus pares, pero también palabras incompletas que dicho alumno ha construido a partir de su etapa silábica de la escritura, tendiendo a escribir una letra por sílaba (SEP, 2017).

La mejoría que este artefacto me deja es el hecho de identificar grandes avances en el proceso de adquisición del lenguaje escrito por parte de mis alumnos, y a la vez me coloca frente al reto de redoblar esfuerzos para lograr que todos los estudiantes avancen de manera similar de acuerdo a sus propias características. En el caso de Vanessa el reto es seguirla estimulando para que su proceso de adquisición no se estanque, sino que avance cada vez a etapas más elaboradas, en cuestión de José David este avance me alienta a seguir apoyándolo, la etapa en la que se encuentra es determinante para el fortalecimiento de la escritura y mi reto es proporcionarle el apoyo y acompañamiento para que lo logre de manera efectiva.

### **Valoremos nuestros avances**

La evaluación formativa me permitió valorar el desempeño de mis alumnos, en el rescate de conocimientos previos, durante la actividad de reconstrucción de palabras y en el cierre al poner en práctica los aprendizajes tentativamente adquiridos durante el desarrollo de las actividades. Por tanto, puedo expresar que la conjugación de los diferentes indicadores de evaluación, procedimentales, actitudinales y conceptuales (Anexo 9) me permitieron determinar en qué nivel se favoreció o no el logro del propósito de las actividades implementadas. Por ello el gráfico que presento a continuación da cuenta de la cantidad de alumnos asistentes que lograron el aprendizaje esperado y aquellos que se encuentran en proceso de desarrollo.



**Gráfica 11.** Resultados de la evaluación. (Martes 19 de febrero de 2019).

Sobre la actividad de innovación puedo decir que obtuve resultados favorables. Aun cuando fue una actividad sencilla que representó solamente una innovación en términos de mi propia aula de clases, los alumnos se mostraron dispuestos a las actividades, hubo curiosidad por descubrir la finalidad del material y la intención de seguir usándolo incluso después de concluida la sesión. Esto repercutió en el aprendizaje y me permitió reflexionar sobre los resultados nuevos que puedo lograr en mis alumnos con el hecho de incorporar algo sencillo que habitualmente no se realiza.

En términos generales puedo decir que durante esta intervención me sentí muy cómodo y seguro de lo que estaba realizando, aun cuando eran actividades que frecuentemente no aplico con mi grupo tenía la convicción de que su implementación traería buenos resultados. El desarrollo de la clase a través de una intervención de manera innovadora y sin el uso del libro de texto como recurso didáctico central de las actividades de aprendizaje me permitió ver nuevos resultados en mis alumnos, nuevas actitudes y una mayor disposición al trabajo realizado. Con esto pude concluir sobre los buenos resultados que puede traer el hecho de cambiar en el aula dinámicas, creencias, mitos y ritos docentes que muchas de las veces realizo casi de manera automática y sin reflexionarlas.

Otra situación que también incorporé a mi intervención docente luego de las sugerencias de mi equipo de asesoría fue la de compartir el aprendizaje con mis alumnos, quitarme del centro del aprendizaje y permitir que los mismos niños construyeran el conocimiento entre sí. En esta ocasión trabajamos con ayuda de compañeros expertos, lo cual representó un total acierto a mi práctica docente y a los procesos realizados por los alumnos. Con ello pude reflexionar sobre la riqueza cognitiva que se encuentra en los mismos estudiantes cuando se les permite aprender en libertad y a través de diversas agrupaciones dentro del salón de clases.

Un aspecto de esta intervención docente que junto con mi equipo de asesoría pude identificar como debilidad en mi práctica es el referente a los procesos de evaluación en el aula, los momentos, las modalidades de organización y sobre todo los instrumentos de recogida de datos. Considero que la lista de cotejo que ha estado presente a lo largo de todas mis intervenciones, si bien aporta elementos referentes al cumplimiento de ciertos indicadores en mis alumnos, no me ofrece mayores oportunidades de reflexión acerca de lo que los alumnos deben seguir aplicado y aquello que es necesario mejorar.

Por tanto, esta situación la retomo como un reto que debo asumir y superar en mis próximas intervenciones docentes, abrir mi panorama sobre el proceso evaluativo, permitir que mis alumnos se evalúen mutuamente, en binas, en tríos, de manera personal y sobre todo con instrumentos que les permitan detectar entre iguales cuáles son sus fortalezas y sus áreas de oportunidad.

### **Hallazgos y respuestas a mi pregunta de investigación**

Con el avance de mis intervenciones docentes he podido constatar la apropiación de ciertos conocimientos por parte de mis alumnos, y sobre todo me he percatado de las construcciones personales que han elaborado a lo largo de las intervenciones con la aplicación de las diferentes actividades y ejercicios, estos aspectos enunciados han representado para mí hallazgos valiosos que después he retomado como respuestas tentativas a mi pregunta de investigación, mismos que doy a conocer a continuación.

Aun cuando en mi grupo de alumnos *el proceso de alfabetización pudo ser mejor comprendido desde una óptica inductiva* en cuestión de esta intervención en particular, estoy consciente de que esta respuesta va en contra de los postulados del enfoque constructivista de la adquisición del lenguaje escrito, la cual propone que lo importante no es la memorización de las letras para luego articular sílabas y posteriormente conformar palabras y hasta oraciones, sino más bien el análisis de situaciones reales de escritura funcional y con objetivos determinados que permitan una reflexión profunda acerca del código escrito y su convencionalidad en la vida real.

La adquisición del lenguaje escrito en la actualidad ya no debo verlo como un proceso estricto, ordenado y controlado, más bien, debo promover para ello la flexibilidad y la libertad en mis alumnos, permitir que mis estudiantes aprendan de manera autónoma a través del acceso libre a diversos tipos de escritura y con diversos propósitos comunicativos, acercándose con ello a una adquisición real.

De igual modo es importante que considere que el proceso de adquisición del lenguaje escrito no debe ocurrir en solitario, ni debo tomarlo como una simple repetición de grafías de manera mecánica que nada abonan a un aprendizaje significativo, de modo contrario, la implementación del compañero experimentado para el desarrollo de la actividad central de este análisis me permitió concluir que la adquisición de la escritura se da a través de la interacción social con nuestros iguales y de la reflexión compartida de lo que se escribe, la forma en que se escribe y la funcionalidad para la que se escribe.

En la actualidad el proceso de adquisición del lenguaje escrito ya no debo verlo como la simple y vacía implementación de actividades mecanizadas y rutinarias, presentar actos de escritura que impliquen necesariamente el lápiz y el cuaderno terminan por desmotivar a los alumnos y generan poca reflexión respecto a lo que se adquiere, de modo contrario, un aprendizaje real y significativo puedo promoverlo desde la implementación de actividades retadoras para los alumnos y que promuevan que los niños aprendan sin saber que están aprendiendo.

## **Mejorar con ayuda de mis pares**

De la misma manera que los niños fortalecen sus procesos de adquisición de lenguaje escrito a través de la interacción con sus iguales, en mi persona también ha sido determinante la colaboración y aportación de mi equipo de asesoría para el avance en mi profesionalización docente a través de la fase de Confrontación. Las posturas de cinco miradas distintas me han permitido cambiar ciertas ideas arraigadas y me han abierto el panorama acerca de lo que en el aula de clases puede ser más significativo y traer mayores resultados.

En la fase de Confrontación mi equipo de asesoría me ayudó a identificar fortalezas en mi intervención, pero sobre todo áreas de oportunidad que puedo potenciar en retos para mis próximas intervenciones, tales como prestar atención en las hojas de trabajo que uso con mis alumnos, ya que para efectos de esta aplicación el ejercicio presentaba ciertas incongruencias respecto al uso de la mayúscula en segundo grado, lo cual pudo haber generado confusiones negativas en mis estudiantes.

Hasta el momento mi intervención docente y el análisis de la misma me han permitido reconocer con toda honestidad que aún no soy un docente constructivista y que hay ciertos rasgos de mi práctica que debo mejorar, por tanto, mi equipo de asesoría ha sido enfático en que analice mis intervenciones con mayor profundidad para descubrir rasgos de mi actuar que no están de acuerdo a una intervención constructivista y sobre todo de una práctica docente inclusiva, potenciando dichos aspectos en retos que debo asumir en mis siguientes intervenciones.

Finalmente debo reconocer que una sugerencia aportada es en relación a los procesos de evaluación que llevo a cabo dentro mi aula, valorar de manera importante la pertinencia de evaluar a través del enfoque formativo y en diversos momentos de la clase, integrar a todos los participantes del acto educativo en los procesos de evaluación y sobre todo reconsiderar la conveniencia de utilizar otros instrumentos de evaluación variados que permitan enriquecer el proceso evaluativo, así como promover otras modalidades.

## **Nuevos retos en mi práctica docente**

La riqueza del presente análisis radica en que me permitió conocer de manera acertada la mejora que he presentado en cuestión de mi profesionalización docente, cómo he incorporado prácticas innovadoras a mi ejercicio, y sobre todo las debilidades que estoy comprometido a solventar en un futuro. De esta forma dichas debilidades las potencié en retos específicos para mi siguiente intervención.

En mis próxima práctica será importante considerar la influencia de la organización escolar en el diseño de mis actividades de aprendizaje, promover el aprendizaje a través de la interacción social al involucrar a los alumnos en sus propios procesos con el trabajo en binas, en equipos, en grupo y de forma individual, profundizar el conocimiento de mis estudiantes y sus procesos de desarrollo para seguir apoyando a aquellos que se encuentran ya en un nivel esperado y sobre todo a los que están en desarrollo, así como buscar prácticas que me orienten hacia el enfoque constructivista.

De igual modo tengo un reto importancia que me permitirá determinar los avances de mis alumnos y tomar decisiones para futuras intervenciones, es decir, fortalecer en mi aula los procesos de evaluación al incorporar nuevos momentos, modalidades, pero sobre todo diseñar nuevos instrumentos de recogida de datos que me permitan a mí y a mis alumnos conocer avances presentados y áreas de oportunidad. En relación a esto mi equipo de asesoría me ayudó a identificar como reto el hecho de que la evaluación de los productos no se vea de manera aislada, sino que establezca medidas para que las producciones sean socializadas y compartidas con el grupo para generar un aprendizaje compartido entre alumnos.

Finalmente considero que hay un aspecto que debo atender en todas mis intervenciones, es el referente a favorecer un ambiente de aprendizaje en mi aula, buscar que los elementos humanos, físicos, materiales y de interacción social estén conjugados para posibilitar a mis alumnos el acceso al aprendizaje de una manera creativa, motivante y significativa, que los lleve de esa forma a la construcción de aprendizajes duraderos y con una verdadera aplicación en su vida real.



#### **Análisis 4. Escritores por un día.**

Serrano (2000) afirma que “en la escuela, la escritura debe ser concebida y utilizada de la misma forma que en la vida social: como instrumento necesario para acceder al mundo del saber, para expresar puntos de vista, para comunicar sentimientos...para informar a otros” (p. 10). Por esto, en el presente análisis comparto la experiencia vivida en torno a mi quinta intervención docente, misma que me permitió tener un acercamiento profundo a los procesos de adquisición del lenguaje escrito de mis alumnos mientras hacían uso de una herramienta tecnológica bastante extendida en la actualidad: la computadora.

Mi cuarta intervención docente la llevé a cabo el día martes 5 de marzo con nueve de los 11 alumnos que componen el segundo grado grupo “A” de la escuela primaria “Maestro Justo Sierra”, trabajé con la asignatura *Lengua materna. Español* perteneciente al *Campo de formación académica Lenguaje y comunicación*. Mi práctica docente la realicé a través de la modalidad de trabajo de *Actividad recurrente*, misma que titulé “*Escritores por un día*”, que al pertenecer al ámbito de *Estudio* tenía la finalidad de que *los alumnos descubrieran la necesidad de la cohesión y la coherencia en la construcción de cuentos*. El producto final de la intervención fue un *Cuento basado en una lectura previa*.

Las actividades implementadas las articulé en una secuencia didáctica con fases de inicio, desarrollo y cierre. En esta ocasión fui muy cuidadoso con el diseño del proceso de evaluación que desarrollé con mis estudiantes, ya que dicho aspecto lo identifiqué en mi Análisis 3 como un reto importante a superar en esta intervención docente. Por tal motivo establecí realizar una evaluación bajo el enfoque formativo a lo largo de las tres fases de la secuencia, en el inicio a través de preguntas escritas por los alumnos, en el desarrollo con una escala de autovaloración donde los niños pudieron valorar su propio desempeño, y en el cierre con una Rúbrica de coevaluación donde organizados en binas los estudiantes evaluaron sus producciones. Como complemento a esto, mi evaluación la realicé con ayuda de una lista de cotejo con indicadores procedimentales, actitudinales y conceptuales.

Es necesario mencionar que en esta intervención utilicé la estrategia del *Aprendizaje Basado en Problemas* y favorecí el proceso de aprendizaje con las técnicas de Imitación y *Re-escritura*, ésta última sustentada en los referentes teóricos de Ana Teberosky en su libro *Aprendiendo escribir*. Siguiendo los postulados de la autora puedo decir que las actividades donde se promueve la escritura autónoma por parte de los estudiantes, no busca precisamente que todos ellos lleguen a ser escritores profesionales, sino que de otro modo tengan la posibilidad de usar la escritura para producir cualquier tipo de texto (Teberosky, 1999).

Como describiré de manera más detallada en apartados posteriores de este análisis, esta aplicación la llevé a cabo a través de una estrategia didáctica innovadora en mi salón de clases, es decir, la implementación de la técnica de Re-escritura de Teberosky abordada a partir del uso de la computadora como un recurso tecnológico de la actualidad. De esta forma pude reflexionar en el hecho de que al convertir mi aula en un ecosistema de reflexión y mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje ayudo a reforzar con mis alumnos las bases para innovar (Domínguez, Medina y Sánchez, 2011).

Como en el resto de los análisis previamente realizados, cada una de las actividades que diseñé estuvieron enfocadas a *favorecer la adquisición del lenguaje escrito en mis alumnos a través de las prácticas sociales del lenguaje para el logro de los aprendizajes esperados*, esto al *implementar por mi parte estrategias didácticas innovadoras que a la vez mejoren mi práctica docente*. Tales aspectos representaron los propósitos de mi investigación y se vieron favorecidos a lo largo de la intervención de acuerdo a ciertas condiciones que detallaré en apartados posteriores.

El desarrollo de los propósitos de investigación que ya enuncié también tenían como finalidad la aportación de experiencias, ideas, concepciones, hallazgos y sobre todo respuestas a la pregunta de investigación que representa la parte medular de mi trabajo: *¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de segundo grado de educación primaria para el logro de los aprendizajes esperados?*

La presente intervención no es un hecho aislado, sino que representa un seguimiento oportuno a las debilidades y áreas de oportunidad que presenté en la aplicación 3, por tanto, para efectos de esta intervención busqué superar ciertos retos que servirán de apoyo en mi profesionalización docente, entre tales retos destacan considerar la influencia de la organización escolar en el diseño de mis actividades, promover el aprendizaje a través de la interacción social al involucrar a los alumnos en sus propios procesos con el trabajo en binas, en equipos, en grupo y de forma individual.

De igual modo está el hecho de profundizar el conocimiento de mis estudiantes y sus procesos de desarrollo y aprendizaje para seguir apoyando a aquellos que se encuentran ya en un nivel esperado y sobre todo a los que están en desarrollo, buscar prácticas que me orienten hacia el enfoque constructivista del aprendizaje, fortalecer los procesos de evaluación al incorporar nuevos momentos, modalidades, pero sobre todo diseñar nuevos instrumentos de recogida de datos que me permitan a mí y a mis alumnos conocer avances presentados y áreas de oportunidad.

Por último está el hecho de que la evaluación de los productos no se vea de manera aislada, sino que establezca medidas para que las producciones sean socializadas y compartidas con el grupo para generar un aprendizaje compartido entre alumnos, buscar que los elementos humanos, físicos, materiales y de interacción social estén conjugados para posibilitar a mis estudiantes el acceso al aprendizaje de una manera creativa, motivante y significativa, que los lleve de esa forma a la construcción de aprendizajes duraderos y con una verdadera aplicación en su vida real.

Frente a los retos y áreas de oportunidad que ya he mencionado me surgieron muchas dudas referentes a la manera de superarlos de una manera efectiva en mi persona a la vez que promueva actividades llamativas, innovadoras e interesantes para mis alumnos, ¿cómo lograr que todos estos elementos se conjuguen de tal forma que favorezcan mis competencias docentes y logren en mis alumnos la construcción de aprendizajes significativos? En el desarrollo de este análisis trataré de retomar situaciones y eventos que respondieron de algún modo mi cuestión.

## Escuchamos un cuento

La intervención número cuatro la inicié con la actividad que llevó por título *Escuchamos un cuento*, para ello dispuse dentro del salón de clases un espacio despejado para que los alumnos pudieran acomodarse de manera libre, ya sea sentados, parados o acostados, la organización que implementé fue *Grupal* ya que independientemente de la postura que cada alumno tomó todos se colocaron a mi alrededor para el desarrollo de la actividad que se tenía contemplada.

Posteriormente presenté a los alumnos un paquete de sobres de colores y les pedí que tomaran un de acuerdo al color de su preferencia, luego di la consigna de que dicho sobre no podrían abrirlo hasta que yo diera la indicación, esto lo realicé con la finalidad de generar interés en los niños y provocar que estuvieran expectantes durante el desarrollo de la actividad. Para dar continuidad a lo planeado comenté a los alumnos que daría lectura al cuento "*El conejo mágico*" (Anexo 10) y les adelanté que les gustaría mucho ya que había sido escrito especialmente para ellos.

El cuento mencionado fue de mi propia autoría, ya que tenía el propósito de generar en los alumnos una mayor curiosidad al respecto y a la vez dar un mejor significado al ejercicio siguiente. De esta forma puedo decir que esta decisión representó para mí un aspecto valioso de innovación ya que comúnmente había venido trabajando con textos y lecturas recomendadas y presentadas por el libro de texto. Esto me permitió reflexionar sobre la relevancia que puede tener para los estudiantes el hecho de analizar un escrito formal de una persona cercana que conocen y con la que conviven frecuentemente (Domínguez, Medina y Sánchez, 2011).

Así empecé a implementar la metodología de *Re-escritura* propuesta por Teberosky (1999), quien recomienda como primer momento la lectura de un cuento a la vez que se hacen comentarios espontáneos de acuerdo a dudas presentadas por los alumnos. Rescato aquí la fortaleza de que el cuento hablara sobre lugares conocidos por los alumnos, lo cual favoreció que participaran de una manera activa y expresando dudas en relación a los personajes y a la veracidad de los sucesos.

Terminada la lectura promoví que los alumnos comentaran de manera colectiva acerca del cuento leído, para ello tomé solamente un papel de guía del proceso lanzando preguntas como las siguientes *¿de qué se trató el cuento? ¿Quién participó en la historia? ¿Qué sucedió con los personajes? ¿Cuándo sucedieron los acontecimientos? ¿Dónde ocurrieron los hechos? ¿Qué pasó después? ¿y qué más ocurrió? ¿cómo creen que eran los personajes? ¿Por qué creen que sucedieron así las cosas?* Los alumnos participaron de forma activa, comentaban libremente y hasta plantearon dudas relacionadas a sucesos inconclusos de la trama.

Esta parte de la actividad de inicio representó la segunda etapa de la metodología de *Re-escritura*, la cual consistió en que se llevara a cabo un “comentario colectivo oral del texto-fuente” (Teberosky, 1999, p. 102). Cada pregunta implementada tuvo una finalidad específica, *solicitar a los alumnos un resumen del cuento (¿de qué se trata?), explicitar el plano general de la historia (¿Quién participó en la historia? ¿Qué sucedió con los personajes? ¿Cuándo sucedieron los acontecimientos? ¿Dónde ocurrieron los hechos?), para encadenar el recuerdo de los eventos de forma sucesiva y ordenada (¿Qué pasó después? ¿y qué más ocurrió?) y finalmente para que los eventos y acciones fueran explicadas desde el punto de vista de los niños en relación a su medio-fin (¿Qué pasó después? ¿y qué más ocurrió?) (Teberosky, 1999).*

A simple vista este apartado de la metodología me pareció muy conductual o tradicionalista, sobre todo por la tipología de preguntas implementadas y por la similitud que guarda con la técnica de lluvia de ideas que antes usaba de forma indiscriminada en mis intervenciones docentes. Ante esto realicé una *Auto-confrontación* y me surgió la interrogante *¿podrá este ejercicio activar conocimientos y habilidades que permitan a mis alumnos el fortalecimiento de sus procesos de adquisición del lenguaje escrito?* Tal pregunta me dio la oportunidad de *confrontarme teóricamente* con los postulados de Teberosky, para luego llegar a la conclusión de que esta parte de la metodología solamente era un paso dentro de muchos sucesivos, por lo que pude estar seguro que dar continuidad a tal estrategia traería buenos resultados en mis estudiantes.

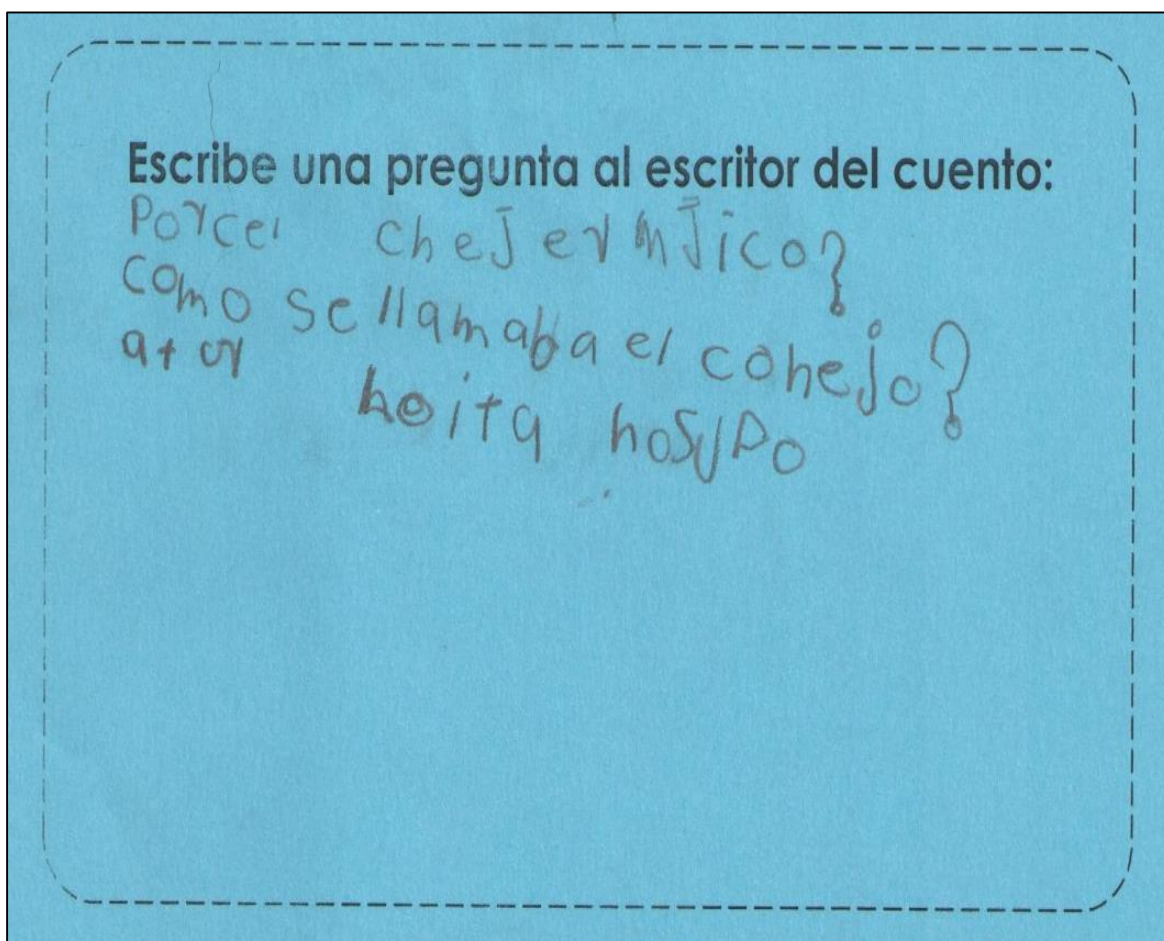
En la tercera etapa seguimos trabajando bajo la modalidad de *Gran grupo* y realizamos un análisis de las características que se lograron identificar en la lectura del cuento, tales como título, inicio, problema, final, tipo de personajes, escenarios y estructura interna del cuento. Los alumnos aportaron de manera voluntaria y yo anoté las participaciones en el pizarrón. Con ello busqué organizar un análisis lingüístico del texto-fuente poniendo en evidencia su estructura interna, la cual afecta tanto a la organización global del texto como a la estructura de frases y palabras del cuento en cuestión (Teberosky, 1999).

Para finalizar la parte de inicio di a los alumnos la consigna de abrir el sobre que les había entregado y con ayuda de la tarjeta que estaba en el interior escribir una o dos preguntas al autor acerca del cuento o algún aspecto del cual tuvieran dudas. Los alumnos redactaron sus preguntas y luego depositaron sus sobres en un contenedor, ya que según expliqué, dichas tarjetas se reservarían para ser leídas y resueltas en momentos posteriores. Finalmente llevé a cabo la fase 4 de la metodología de *Re-escritura*, entregué a los alumnos el cuento en versión impresa, con el cual realizaron una lectura del mismo, esto funcionó como fuente de confirmación de la información recibida oralmente y como fuente de información nueva (Teberosky, 1999).

Así llevé a la práctica las primeras fases de la metodología de *Re-escritura*, pero también activé los conocimientos previos de mis estudiantes para incorporarlos al desarrollo de la clase (Coll et al, 1993). Con las preguntas propuestas pretendí que los alumnos expresaran la asimilación que tuvieron luego de la lectura del cuento, con el análisis grupal de las características busqué que enunciaran los aspectos conocidos en relación a la estructura del portador, y finalmente las preguntas al autor me permitieron analizar la construcción original elaborada por los alumnos a partir de lo analizado en la lectura.

Los aprendizajes previos de los niños fueron la comprensión de la lectura, el conocimiento del esquema del cuento y las dudas sobre lo leído, lo cual sirvió de enlace para actividades más complejas como la escritura de un cuento de forma autónoma, la auto-valoración del mismo y luego la coevaluación entre pares.

La actividad inicial fue determinante para el desarrollo de la secuencia ya que representó la implementación de retos cognitivos que motivaron a mis estudiantes a la realización de actividades más complejas, puedo mencionar el hecho de que los niños imaginaran qué había en el sobre que no podían abrir, la resolución de preguntas de comprensión del cuento leído, la expresión de características del portador analizado, pero sobre todo, el hecho de dirigirse al autor de un cuento para externarle por escrito las dudas en relación a su historia, esta última parte implicó el reto cognitivo de hacerlo bajo criterios de legibilidad y convencionalidad del lenguaje escrito que permitieran al escritor entender el mensaje que ellos deseaban comunicar. La relevancia de esta parte de mi intervención la analizo en el Artefacto 4.1 que presento a continuación.



**Artefacto 4.1.** Producción: Preguntas al escritor. (Martes 5 de marzo de 2019).

La selección del presente artefacto la realicé por dos motivos sobresalientes, primeramente, para compartir la manera en que promoví en mis alumnos la construcción mental a partir de la lectura del cuento mencionado y sus conocimientos previos sobre la trama, y segundo, para analizar la escritura autónoma que realizó Lourdes a partir de las dudas que le generó el cuento “*El conejo mágico*”, ambos motivos se vieron reflejados en esta alumna misma que he focalizado en análisis anteriores con necesidades de apoyo en sus procesos de adquisición del lenguaje escrito.

El Artefacto 4.1 representa la tarjeta que estaba dentro del sobre que los alumnos pudieron abrir solamente hasta que se leyó y se analizó el cuento a profundidad. Este trabajo pertenece a Lourdes, y su valor radica en que dicha alumna no se limitó a expresar solamente una pregunta al escritor, sus interrogantes le permitieron cuestionar tres aspectos de la trama abordada mediante preguntas que escribe siguiendo ciertas características de su etapa *silábica de adquisición* (Ferreiro, 1997) e incluso haciendo uso de algunos signos ortográficos como lo son los de interrogación.

Desde la intervención número cuatro Lourdes ha mostrado una actitud totalmente diferente a la que presentaba en momentos anteriores de su aprendizaje, la frase <<yo no puedo escribir>> que siempre usaba para evadir las actividades y ejercicios de la clase fue cambiada por otras más alentadoras como <<yo quiero pasar>> y <<yo maestro>>. Esta producción también es una muestra evidente de lo expresado, al lanzar la consigna de la escritura de preguntas escribí en el pizarrón un ejemplo (*¿Qué le regaló el conejo a Lolita?*) misma que fue simplemente copiada en la tarjeta por muchos alumnos del grupo.

A diferencia de los alumnos anteriores Lourdes se atreve a ir más allá, no sólo escribe una pregunta sino tres, y aunque evidentemente sus trazos carecen de legibilidad y convencionalidades del lenguaje escrito, dan evidencia de lo que la niña deseaba saber del cuento, dicho en otros términos: *¿Por qué el conejo era mágico? (pregunta 1) ¿Cómo se llamaba el conejo? (pregunta 2) y aparentemente ¿Por qué Lolita no supo? (pregunta 3).*



Tuve la idea de presentar como artefacto una producción más sobresaliente en términos de escritura, sin embargo, una auto-confrontación me hizo reflexionar en que tal trabajo no me abonaría suficiente información para ser abordada como respuestas a mi pregunta de investigación. En la tarjeta de Lourdes veo la evidencia de un proceso de adquisición que requiere apoyo, pero con rasgos potenciales de estar transitando al desarrollo, sus preguntas implicaron algunas áreas de oportunidad en cuanto a escritura, pero la formulación de las misma da cuenta de un proceso de reflexión al pretender comprender la naturaleza de los hechos presentados.

Desde mis propias teorías considero que Lourdes se ha atrevido a aprender de manera social y con ayuda de sus compañeros, esto no significa que la niña estuviera en blanco o *que no supiera escribir* como expresaban sus compañeros e incluso ella misma, más bien, Lourdes tenía cierto miedo al error, a verse evidenciada por sus compañeros y sobre todo a no cumplir con los estándares de una escritura perfecta y totalmente convencional. Considero que el ambiente de aprendizaje que he favorecido en mis intervenciones y las actividades innovadoras han dado la pauta para que la alumna se motive a participar, descubriendo que no pasa nada al equivocarse y que sus compañeros están dispuestos a ayudarle.

En términos de las teorías de los especialistas esta producción elaborada por Lourdes representa una escritura con los criterios de la etapa silábica del proceso de adquisición del lenguaje escrito, en ella se puede apreciar que la estudiante escribe predominantemente una letra por sílaba, priorizando vocales por ser más significativas, pero también haciendo uso de consonantes que son utilizadas de manera frecuente o con mayor énfasis en el aula de clases (SEP, 2018).

A partir de este análisis y la reflexión del mismo pude asumir una mejoría en mis procesos de intervención con dicha estudiante. La etapa silábica en la que transita debe ser el punto de partida a partir del cual estimule la adquisición de nuevas habilidades, implementar el conocimiento de nuevas consonantes y permitir que con gradualidad vaya incorporando sílabas completas a sus escritos, fomentar la reflexión sobre las condiciones mínimas para que sus escritos puedan ser leídos.

En esta fase inicial de mi intervención estaba muy nervioso e inseguro respecto a las actividades que estaba realizando y sobre todo a las que estaba por implementar. Aun cuando estaban plasmadas en un diseño y había intencionado para ellas una finalidad, persistía la duda sobre el significado que iban a tener para mis alumnos, la forma en que se desempeñarían y el aporte que tendrían a mi proceso de investigación. Por tanto, enfrenté el mito personal de que mi clase debe salir perfecta de acuerdo a la planeación, reflexioné que los errores también son fuente de aprendizaje y me hice a la idea de que si las cosas no funcionaban también sería una respuesta a mi pregunta, una respuesta referente a lo que no debo hacer en futuras intervenciones.

Las actividades de inicio como la lectura del cuento, los comentarios sobre el mismo, el análisis de las características y sobre todo el cuestionamiento al escritor, favorecieron totalmente la puesta en marcha de las *prácticas sociales del lenguaje* como enfoque de la asignatura. Con estas experiencias apoyo la idea plateada en los programas de estudio donde se estipula la idea de que “el lenguaje se adquiere y educa en la interacción social, mediante la participación en intercambios orales variados y en actos de lectura y escritura plenos de significación” (SEP, 2017, p. 157).

Esta parte de mi intervención me resultó significativa pues me aportó algunas pautas que respondieron de algún modo mi pregunta de investigación, el promover que los alumnos interactúen con textos que les resulten familiares y cuyo contexto dominen les abre las posibilidades de poder opinar sobre el mismo, les da la posibilidad de analizarlo en cuanto a su estructura y características y sobre todo los estimula a escribir para resolver una demanda específica, preguntarle algo al escritor, estas actividades deben ser priorizadas en el proceso de adquisición del lenguaje escrito.

En términos generales considero que mi intervención fue buena, aun cuando estaba en una actitud muy incierta pude desempeñar mi papel de guía y facilitador del aprendizaje, propicié la participación de mis alumnos de manera libre abonando a los retos de promover el aprendizaje a través de la interacción social e implementar prácticas que me orienten hacia el enfoque constructivista de la enseñanza.

## Escritores por un día

La actividad central de mi intervención fue referente a la fase cinco de la metodología de *Re-escritura* y llevó por título “*Escritores por un día*”, tuvo lugar luego de que los alumnos leyeron el cuento de manera impresa en la hoja que les proporcioné. Para ello presenté a mis alumnos la situación problema “*Escritores por un día*”, que consistió en que en esta ocasión ellos serían escritores y deberían redactar un cuento de manera autónoma, pero siguiendo el modelo del texto-fuente que les acababa de leer buscando que fueran lo más parecidos posible.

Debido a que esta actividad estaba intencionada como la parte innovadora de mi intervención, presenté la consigna de que la escritura de dicho cuento no la realizarían en papel y con lápiz, sino a través de un procesador de texto digital en una computadora. Di el tiempo para que los alumnos redactaran su cuento y cuando fue necesario apoyé el proceso de escritura de algunos alumnos que así lo requerían. Considero que esta innovación en mi aula fue un acierto, ya que los alumnos se mostraron motivados por entrar al aula de medios, espacio que regularmente no se abre y en donde solo tienen acceso los grupos de cuarto grado en adelante.

Esta parte de mi intervención me permitió favorecer la superación de dos retos que me planteé desde la fase inicial de mi clase, por un lado, está el hecho de posibilitar a mis alumnos el acceso a nuevos ambientes de aprendizaje como lo representa el aula de medios, lugar donde los procesos de construcción se llevan a cabo de manera creativa, motivante y significativa. Por otra parte, es necesario mencionar que en esta ocasión la organización escolar influyó positivamente en mis actividades, ya que con antelación obtuve el permiso para usar dicho espacio y me encargué de acondicionar las máquinas necesarias para cada estudiante.

Teóricamente esta parte de la metodología consistió en la producción escrita en sentido estricto, pero como se trató de un cuento retenido en la memoria, los escritores no fueron los autores del cuento, fue una *Re-escritura* donde los productores de los textos representaron subjetividades variadas (Teberosky, 1999).

Durante el proceso de escritura los alumnos trabajaron en organización *Individual*, sin embargo, yo estuve siempre presente como guía para atender posibles áreas de oportunidad, fui enfático en que los niños recordaran tanto la trama narrada y leída, así como la estructura que ellos mismos analizaron de manera física con el cuento impreso. Una vez terminada la primera versión de los cuentos solicité a los estudiantes que ellos mismos se autoevaluaran con ayuda de una *Escala de auto-valoración* (Anexo 11) y de acuerdo al propósito comunicativo que pretendían alcanzar con su escrito. Terminada la autoevaluación los mismos alumnos realizaron en su procesador las correcciones encontradas en su trabajo.

De acuerdo al instrumento aplicado los alumnos detectaron que casi la totalidad cumplían con los indicadores de título del cuento, así como personajes y una trama parecida a la del texto-fuente. No obstante, de acuerdo a la misma evaluación, los niños lograron detectar ciertas debilidades en sus escritos, tales como la estructura en tres tiempos del cuento, el propósito comunicativo, la legibilidad de tal producción y el orden en que se presentaron los hechos de acuerdo a la historia original.

Esta actividad está sustentada por las fases seis y siete de la metodología de *Re-escritura* cuyos nombres son *Lectura de lo escrito* y *Revisión del texto* (Teberosky, 1999, p. 103). Se buscaba un desdoblamiento y distanciamiento en los alumnos, ya que ellos que actuaron previamente como escritores, ahora debían actuar como lectores y juzgar su propio producto (Teberosky, 1999). Esto fue un aspecto que consideré como fortaleza de mi intervención ya que propició que los mismos estudiantes crearan conciencia acerca los aciertos y errores presentados.

Esta parte de mi intervención me permitió superar algunos retos planteados, el involucrar a los alumnos en su proceso de aprendizaje al trabajar de forma individual en su propia producción, el fortalecer los procesos de evaluación al incorporar esta nueva modalidad de Auto-valoración y el diseñar nuevos instrumentos de recogida de datos que me permitan a mí y a mis alumnos conocer avances presentados, así como áreas de oportunidad.

El desarrollo de mi intervención fue la parte más favorecedora de las *prácticas sociales del lenguaje* como enfoque de la asignatura y como respuesta a mi pregunta de investigación, el trabajar con un equipo de cómputo en condiciones reales, propició que los alumnos tuvieran a su alcance un modo de utilizar el lenguaje escrito que actualmente es culturalmente significativo, lo cual representó también una actividad socialmente relevante para los niños. Esto sin duda les permitió ampliar su acción comunicativa y social (SEP, 2017).

Del mismo modo esta actividad *Re-escritura* permitió que los alumnos pusieran en juego la *Cohesión* y la *Coherencia* en la construcción autónoma de sus cuentos, favoreciendo con ello el logro del aprendizaje esperado que planteé desde un inicio para mis estudiantes. A partir de las teorías, la *Coherencia* se promovió cuando los alumnos al leer su cuento descubrieron en él una cierta unidad de significado, y la *Cohesión* al asegurar la compatibilidad y unión del conjunto de frases escritas (Teberosky, 1999).

En cuanto a mi pregunta de investigación puedo referir un nuevo hallazgo que la responde, las actividades de *Re-escritura* hasta ahora implementadas me llevaron a la conclusión de que los niños necesitan ciertos estímulos para escribir, tales como un modelo o *texto-fuente* que les permita deducir las características y estructura de un texto convencional, la presencia de un escritor experimentado que solvete las dudas presentadas y sobre todo un medio socialmente significativo que les haga sentir que sus escritos tendrán un fin y una aplicación real y significativa.

En este momento fue muy emocionante el ver como los alumnos escribían en sus propias máquinas y cómo ponían en juego habilidades que no mostraban en ejercicios convencionales de escritura con lápiz y papel. Retomo la expresión de Fabián que me llevó a darme cuenta de ello: **-Maestro, ¿Dónde puedo poner el acento a <<mamá>>?** Esto me permitió visualizar como la actividad además de promover la escritural real y autónoma de los niños, también fue detonante de otros aprendizajes y habilidades de escritura que regularmente los alumnos no muestran cuando estamos en el salón de clases con nada más que el cuaderno y el lápiz.

En cuanto a mi intervención docente puedo evaluarla hasta el momento como satisfactoria, ya había mencionado que mi papel durante el ejercicio fue de guía y facilitador del aprendizaje. Realmente quedé sorprendido al *Auto-confrontarme* y reflexionar acerca de las acciones y expresiones que comúnmente utilizo con mis alumnos, en esta ocasión no me fue necesario borrar palabras erróneas de los textos, tampoco me dediqué a deletrear sílabas de manera enfática, de modo contrario, mi intervención versó sobre tres preguntas esenciales a mis estudiantes, *¿qué quieres que diga tu cuento? ¿ahí dice lo que tú quieres que diga? ¿lo dejamos así o le cambiamos algo?*

Tales preguntas detonaron en mis alumnos procesos de reflexión que los llevaron a corregir sus escritos, y en casos aislados con ayuda de ciertos compañeros expertos. Ante esto detecto un error de mi práctica, debido a la organización de los equipos de cómputo me fue difícil atender a todos los alumnos en la medida de sus necesidades, razón por la cual algunos de ellos optaban por preguntar a su compañero de junto, también reflexioné en las grandes aportaciones que los compañeros expertos pueden hacer a los procesos de adquisición de los alumnos en desarrollo.

Con las ideas anteriores pude reflexionar seriamente sobre el tipo de educación que promuevo en mi aula de clases y el verdadero enfoque que debo darle de acuerdo a mi *Filosofía docente*. En apartados anteriores mencionaba que la educación y enseñanza deben tener como fin último que mis alumnos enfrenten la vida de manera competente y que sepan desempeñar los retos que la vida les plantea. Con ello me *Auto-confronto* y concluyo que mis clases estaban muy alejadas de promover estos fines y a la vez me establezco el reto de dar seguimiento a este proceso de profesionalización docente en beneficio de mis alumnos.

En relación al buen resultado obtenido con el uso de las computadoras, traigo a mi memoria mi historia de vida y recuerdo la emoción que me daba el poder usar un equipo como éste, y aunque para los alumnos de la actualidad esto ya es totalmente normal y accesible, puedo decir que de manera específica para mis estudiantes este hecho aún representa una novedad que disfrutan y aprovechan a sobremanera.

## Leemos nuestros cuentos

Para finalizar mi intervención y una vez que los alumnos habían Auto-valorado y corregido sus producciones, los organicé ahora en la modalidad de *Binas* para realizar la revisión final del cuento. Los alumnos se intercambiaron de computadora con la bina respectiva para dar lectura al cuento del compañero y hacer una coevaluación con ayuda de una *Rúbrica de coevaluación del producto final* (Anexo 12). Durante este proceso me mantuve ajeno, pero fui muy enfático en recordar que era necesario que hicieran correcciones para que el cuento se pudiera leer adecuadamente.

Esta parte del cierre fue bastante significativa para mí, ya que pude solventar varios retos planteados inicialmente, tales como involucrar a mis alumnos en diversas modalidades de trabajo (en este caso las binas), incorporar nuevos momentos y modalidades de evaluación, diseñar nuevos instrumentos de recogida de datos y, sobre todo, favorecer la socialización de las producciones entre los miembros del grupo para generar un aprendizaje compartido entre compañeros.

Puedo decir que el proceso de Coevaluación entre compañeros fue bastante productivo, ya que aportó a cada niño sugerencias reales hechas por alguien semejante a él y en igualdad de condiciones, lo cual generó un aprendizaje de mayor significado. Dicha aseveración la retomo en el dialogo siguiente, que debido a la riqueza de su aporte lo he analizado como Artefacto 4.2.

Lourdes y Abril estaban sentadas una a lado de la otra. Cuando presenté la consigna de buscar una bina para coevaluarse ellas solamente se intercambiaron de computadora quedando nuevamente juntas. Se coevaluaron mutuamente sus producciones.

Una vez que todos terminaron de Coevaluar el cuento de sus compañeros indiqué que regresaran a sus lugares y dieran sugerencias al dueño del cuento.

**Docente:** regresen a su lugar, pero díganle a su compañero en qué puede mejorar su cuento, díganle si le faltaron letras o le sobraron, díganle si pudieron o no leer su cuento.

**Abril:** (dirigiéndose a Lourdes un poco molesta) Lourdes, yo no pude leer tu cuento.

Lourdes se queda viendo a Abril y luego observa el monitor de su computadora un tanto preocupada.

**Docente:** Abril, ¿no pudiste leerlo?

**Abril:** (Un poco apenada) No.

**Docente:** Pero dile a Lourdes por qué no pudiste leerlo.

**Abril:** Porque le faltan letras.

Lourdes me ve y se sienta frente a su computadora.

**Docente:** Muy bien Lourdes, ya Abril nos dijo que tu cuento no se puede leer porque le faltan letras, vamos a corregirlo.

**Artefacto 4.2.** *Diálogo: La riqueza de una coevaluación entre iguales. (Martes 5 de marzo de 2019).*

La elección de este artefacto la realicé por el aporte que me dio en cuanto a los beneficios que se pueden lograr en el aula con la implementación de actividades de evaluación compartida entre compañeros. El diálogo sostenido entre Abril y Lourdes muestra como las relaciones entre iguales permiten Coevaluar las producciones de una manera directa y sencilla pero significativa, sobre todo en cuanto a la importancia que para un alumno tiene el hecho de que un mismo compañero le haga ver sus errores y áreas de oportunidad (Serrano, 2000).

En el diálogo puedo apreciar una actitud espontánea de Abril y de Lourdes al no percatarse de que yo estaba escuchando dicha conversación, la coevaluadora expresa de forma molesta a la evaluada que no pudo leer su cuento, lo cual genera en Lourdes una actitud de preocupación. Cuando yo entro al diálogo las alumnas cambian su comportamiento, pero aun así la coevaluadora es capaz de expresar de manera directa a Lourdes qué aspectos del escrito le imposibilitaron el acto de una lectura formal.

Lourdes es una alumna que ha destacado en todos los análisis anteriores, razón por la cual me limitaré a describir y presentar a Abril. Esta alumna aparece por primera vez en este análisis, es una niña de 8 años de edad cuyo estadio cognitivo según Piaget es el Sensoriomotriz o Preoperacional, razón por la cual destaca en esta estudiante la función simbólica y el no poder tomar en cuenta el punto de vista de otra persona, lo cual puede explicar la actitud tomada frente al error presentado por Lourdes en la escritura de su cuento (Ganem y Ragasol, 2015).

Al reflexionar sobre el presente artefacto y de acuerdo a mis propias teorías pude concluir sobre el significado y riqueza que puedo extraer de la coevaluación entre compañeros, en este caso entre Lourdes y Abril. Muchas de las veces la evaluación bajo la subordinación maestro-alumno no permite la expresión de sugerencias y áreas de oportunidad de la misma manera y con el mismo efecto que cuando se hace entre iguales. Este apartado me resulta muy significativo al representar otro hallazgo y a la vez una respuesta a la pregunta de investigación que trato de resolver. Los alumnos potencian su aprendizaje al compartirlo con otros, al enfrentarse a las sugerencias de otro en igualdad de condiciones.



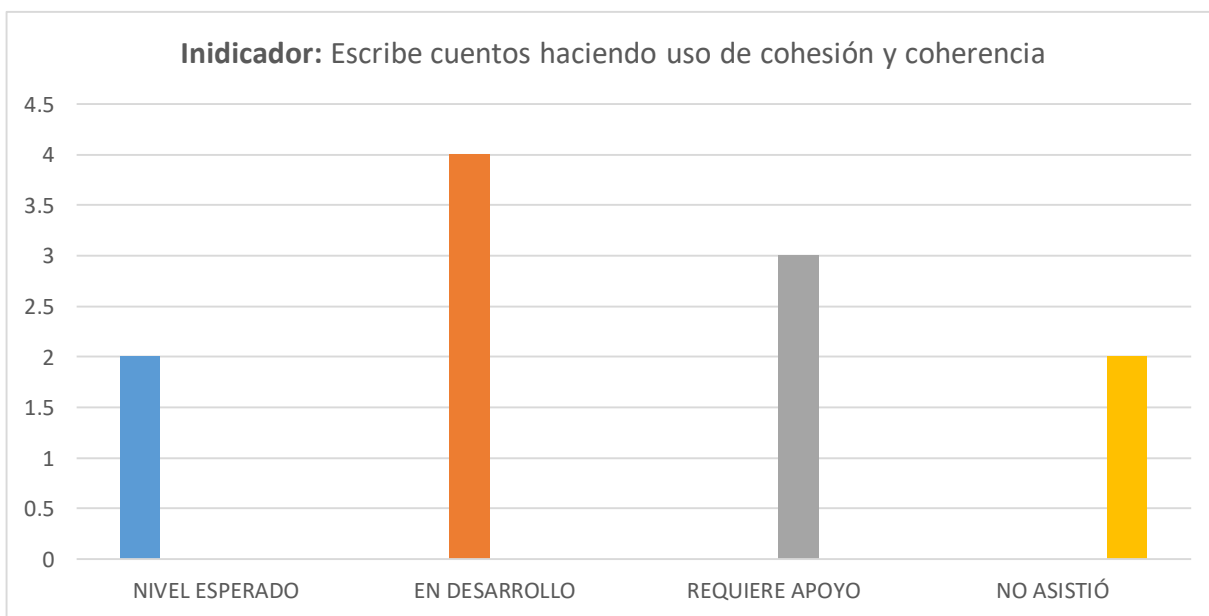
Desde las posturas teóricas puedo decir que la relación de los niños con la escritura se construye a través de los usos particulares que observan en su familia, en el maestro y sobre todo en sus compañeros, y de la forma positiva o negativa en que estos tengan lugar (Medina, 2006). Por tanto, el aprendizaje tiene su base esencial en la interacción social entre iguales, pero sobre todo en la zona de desarrollo próximo que algunos compañeros experimentados pueden ofrecer al resto de sus compañeros. Ante esto asumo una actitud de mejoría y me establezco el reto de seguir promoviendo el aprendizaje entre iguales con mi grupo.

Una vez que los alumnos realizaron la coevaluación a los productos de su bina, todos regresaron a su computadora para hacer las correcciones indicadas en dicho instrumento, lo cual representó la última fase de la metodología de *Re-escritura* y cuyo nombre es "*Edición final del cuento*" (Teberosky, 1999). Cuando los alumnos terminaron de solventar las correcciones enunciadas por su evaluador imprimí los productos finales para que los alumnos pudieran observar su trabajo final de forma física. Algunos alumnos compartieron la lectura de su cuento para todo el grupo. Finalmente retomamos las preguntas hechas al escritor que los alumnos habían escrito en la fase de inicio para responderlas con ayuda de los diferentes cuentos creados.

El cierre de mi intervención docente fue un momento oportuno para que los alumnos hicieran uso de las *prácticas sociales del lenguaje*, aspecto que he trabajado como enfoque de la asignatura y sobre todo como respuesta a mi pregunta de investigación. En este caso y de acuerdo a las experiencias vividas con mis alumnos coincido totalmente en que el lenguaje se debe concebir ahora como un objeto de enseñanza más amplio, que abarque prácticas tanto de lector como de escritor, de hablante y de oyente que pueden ser personales e interpersonales (SEP, 2018). Para efectos de las actividades de cierre puedo mencionar que mis alumnos hicieron uso de las *prácticas sociales del lenguaje*, específicamente las relacionadas a la *opinión* que hicieron a sus compañeros en la coevaluación, y la *narración*, misma que se practicó de manera sobresaliente a lo largo de todas las fases que constituyeron la metodología de *Re-escritura* propuesta por Teberosky.

## Valoremos nuestros avances

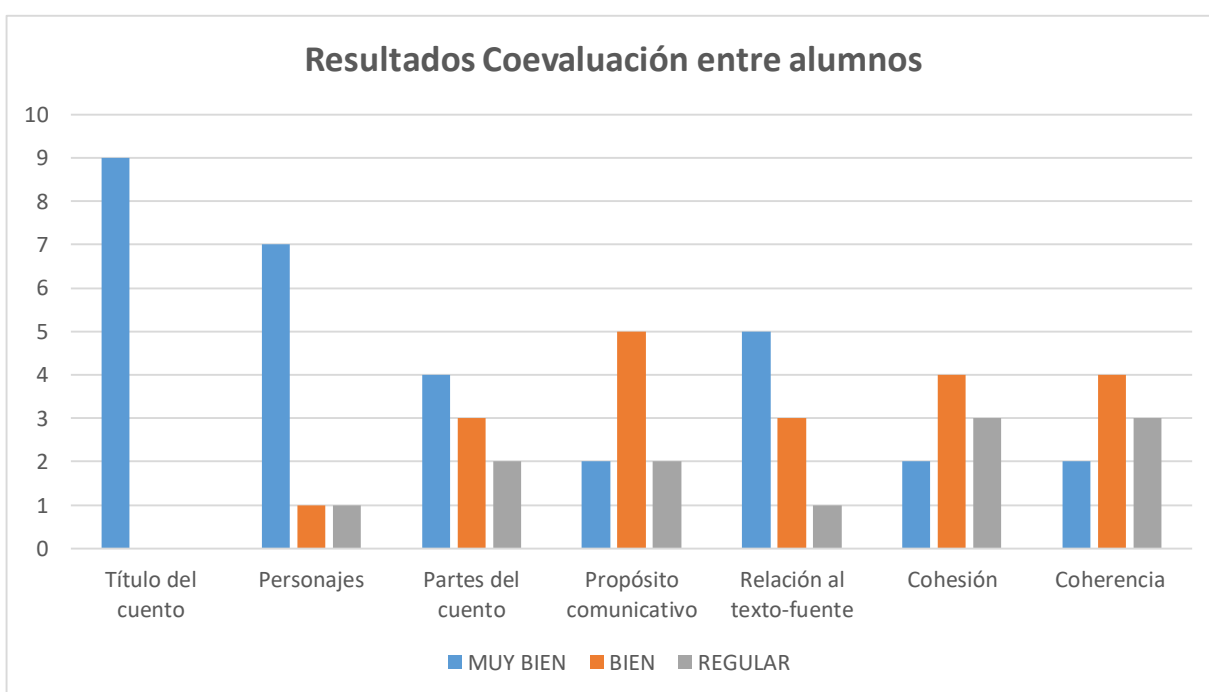
Como ya mencioné en la parte inicial del presente Análisis, el proceso de evaluación que realicé siguió el enfoque formativo y lo llevé a cabo a lo largo de toda la secuencia con la participación de los alumnos y con ayuda de ciertos instrumentos que nos permitieron recoger los datos necesarios acerca de las fortalezas y áreas de oportunidad presentadas. De igual modo yo evalué el proceso de manera permanente a través de una lista de cotejo grupal con indicadores procedimentales, actitudinales y conceptuales. Presento en la siguiente gráfica los resultados obtenidos por los alumnos de acuerdo al indicador *Escribe cuentos haciendo uso de cohesión y coherencia*.



**Gráfica 12.** Desempeño de los alumnos de acuerdo al indicador. (Martes 5 de marzo de 2019).

Según la gráfica, fueron dos alumnos que no estuvieron presentes. De los 9 alumnos restantes 2 se ubicaron en el nivel esperado, 4 en proceso de desarrollo y 3 alumnos con necesidad de apoyo en su proceso de adquisición del lenguaje escrito. Estos datos me permiten reflexionar sobre el trabajo realizado hasta el momento y la necesidad de establecerme retos para lograr que disminuyan los alumnos con necesidad de apoyo y logren ubicarse en los niveles de Desarrollo y Esperado de manera preferente.

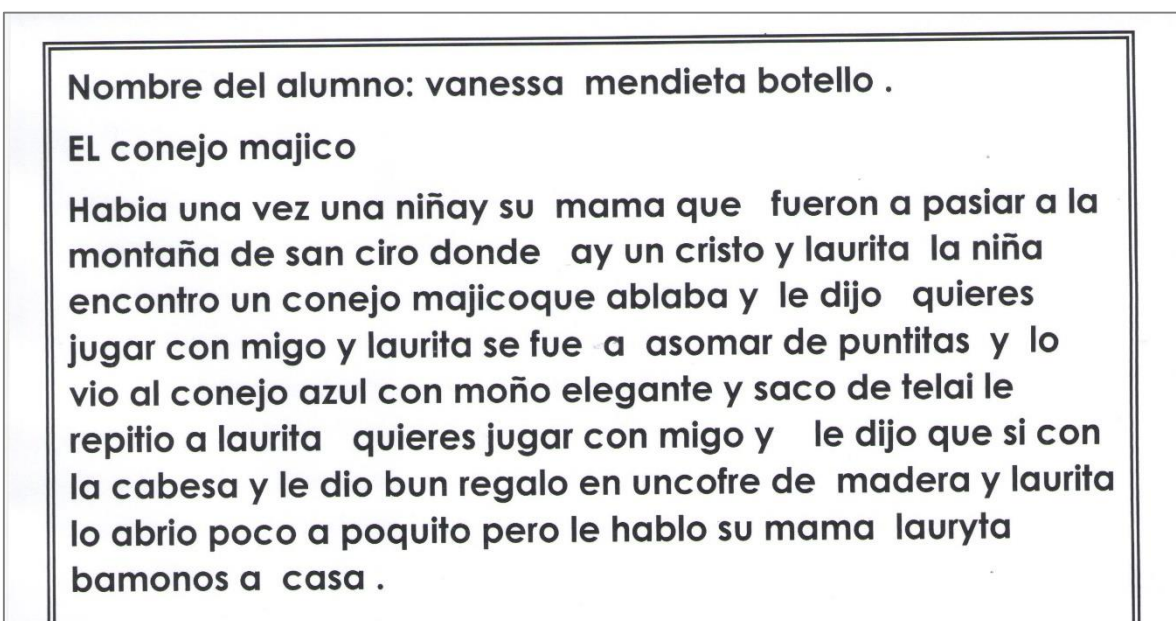
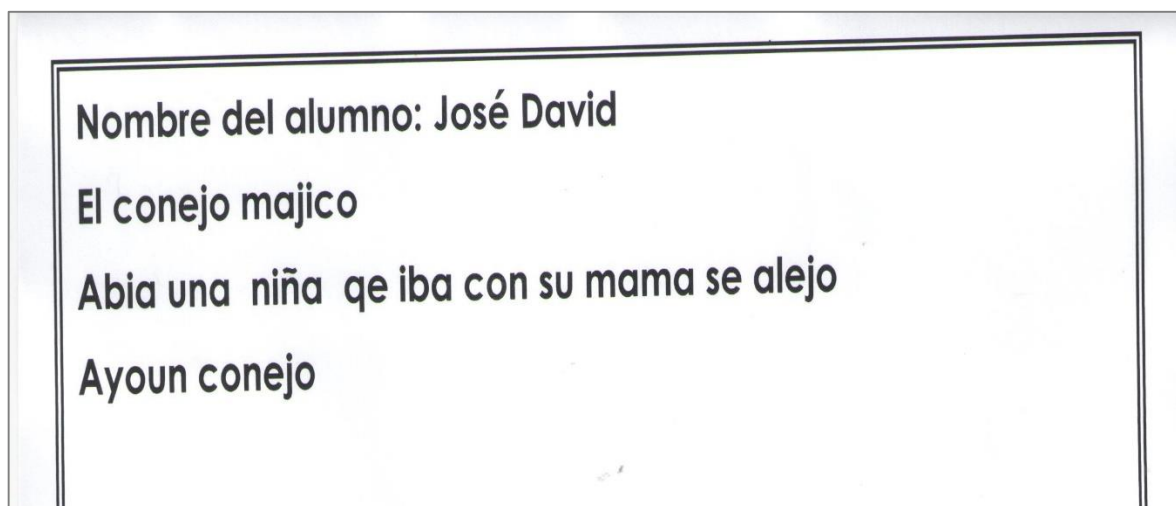
El proceso de coevaluación realizado por los alumnos en las diferentes binas también me aportó datos relevantes sobre el nivel de logro de los estudiantes de acuerdo a la valoración hecha por los propios alumnos. La *Rúbrica de coevaluación del cuento* contempló 7 indicadores de logro: *título, personajes, partes del cuento, propósito comunicativo, relación al texto-fuente, cohesión y coherencia*. Mismos que fueron evaluados en tres niveles de logro: *Muy bien, Bien y Regular*. La siguiente gráfica da cuenta del nivel de desempeño de los alumnos en cada indicador de acuerdo a la perspectiva evaluativa de los estudiantes.



**Gráfica 13.** Resultados de la coevaluación entre alumnos. (Martes 5 de marzo de 2019).

Los resultados aportan datos referentes a los aspectos en los que los alumnos se desempeñaron en buen nivel y aquellos cuya valoración aún requiere apoyo. Los indicadores de *Título* y *Personajes* fueron los más favorecidos en el nivel de *Muy bien* debido quizá a la facilidad para determinar cómo se llamaba el cuento y quiénes eran las personas que aparecían, no obstante, los resultados comienzan a bajar de nivel de desempeño en indicadores más complejos como las *partes del cuento, el propósito comunicativo y la relación al texto fuente y sobre todo la cohesión y la coherencia*.

Considero que el aprendizaje esperado *Descubrir la necesidad de la cohesión y la coherencia en la construcción de cuentos* se vio favorecido con cada actividad insertada en la secuencia didáctica, sin embargo, la parte del cierre representó el momento oportuno en que tanto mis alumnos como yo pudimos valorar en qué medida cada estudiante concretó este aprendizaje esperado en la re-construcción de su respectivo cuento. Por tanto, presento ahora el Artefacto 4.3, en el cual analizo el logro de dicho aprendizaje en dos productos finales de distinta condición.



**Artefacto 4.3.** Imagen: Productos finales de dos alumnos. (Martes 5 de marzo de 2019).

El artefacto 4.3 lo elegí ya que en él pude valorar el desempeño de dos alumnos con un nivel distinto de adquisición del lenguaje escrito, y sobre todo porque las producciones dan cuenta del nivel de logro de los alumnos en relación al aprendizaje esperado que pretendía lograr en todos mis alumnos. La imagen muestra el trabajo realizado por José David y por Vanessa respectivamente, desde sus posibilidades David escribe en tres renglones el título del cuento y los sucesos más significativos para él (la niña con su mamá, la niña se aleja y la niña se encuentra con un conejo). Vanessa por su parte ha integrado en su escrito casi todos los elementos enunciados en el texto-fuente original.

El caso de David es muy peculiar y alentador, en análisis anteriores había mencionado los intentos del alumno por escribir de acuerdo a principios alfabéticos, anteriormente transitaba de una escritura silábica plasmando una letra (vocal) por cada sílaba y solamente algunas consonantes de manera aislada. Para efectos del presente producto el mismo alumno ha escrito en términos convencionales, aun cuando recibí mi apoyo para la escritura de su cuento y presentó ciertos errores en relación al uso de las grafías /c/ y /q/, así como aspectos de segmentación y ortografía, este avance da muestra de una notable mejoría en los niveles de escritura de dicho estudiante.

En referencia a Vanessa son pocas las observaciones que puedo realizar, su escrito es semejante en gran medida al texto-fuente original y presenta la mayoría de aspectos enunciados en el mismo, aunque son evidentes ciertos errores de segmentación de letras o de ortografía convencional, esta alumna da muestra de un proceso de aprendizaje progresivo, que ha avanzado a lo largo de los diferentes análisis y que expresa mejorías en relación a los aprendizajes esperados.

La reflexión que me surge al analizar este artefacto es referente al nivel que cada alumno presenta en relación a su proceso de adquisición del lenguaje escrito, no podría de ningún modo exigir a mis alumnos que todos escriban de acuerdo a las habilidades de los alumnos expertos, ni mucho menos apegándose a los estándares curriculares planteados por los documentos curriculares y normativos, eso sería violentar sus procesos y contradecir mi postura en relación a mi filosofía docente.

Desde mis propias teorías considero que estos actos de escritura que mostraron un buen desempeño por parte de los alumnos me ayudaron a solventar un reto que había emergido del análisis 3, el referente a la creación de ambientes de aprendizaje en mi aula que motivaran en los alumnos el trabajo autónomo, por tanto, dichos resultados fueron producto de la generación de este ambiente de aprendizaje que fue favorecedor para todos los estudiantes, ambiente donde se conjugaron diversos elementos como la interacción entre compañeros, el uso de materiales innovadores y sobre todo la guía de un escritor experto desempeñado por algunos alumnos y por mí como docente.

Según las teorías de los especialistas el trabajo realizado por los alumnos y el buen desempeño mostrado de acuerdo a su propio nivel de aprendizaje y su proceso de adquisición del lenguaje escrito, puede ser sustentado a partir de la implementación de la metodología de *Re-escritura*, ya que al implementarla con mis alumnos, tenía “como objetivos lograr que los niños imitaran la conducta del otro, donde el “otro” fuera un profesional de la redacción escrita” (Teberosky, 1999, p. 109), es decir, impulsé algo así como una pedagogía de los buenos modelos, en este caso representados por los compañeros de manera predominante.

Con esta experiencia exitosa pude asumir una mejoría y una transformación a mi práctica docente luego de la reflexión realizada en torno a este tipo de situaciones en mi aula de clases. Anteriormente tenía muy arraigado el mito personal de que la clase debe girar en torno al docente, que es él quien debe conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje y que el alumno debe recibir de él las instrucciones que le lleven a “aprender”.

Reconozco que luego de la confrontación con mi equipo de asesoría y la reflexión en torno a situaciones de aprendizaje de diversos compañeros docentes he podido dejar atrás mi postura tradicional y controladora en mi intervención docente, he comprendido que los alumnos deben estar al centro del proceso, que son ellos quienes construyen su aprendizaje aun en la ausencia del docente (SEP, 2017) y que las situaciones de aprendizaje donde los alumnos intercambian saberes entre sí y se confrontan mutuamente son las más enriquecedoras cognitivamente.

En términos generales considero que esta cuarta intervención fue productiva aun cuando, de forma natural, aparecieron ciertos desaciertos e incidentes, el trabajo realizado con mis alumnos y sobre todo el acercamiento a sus procesos de aprendizaje me dio la oportunidad de responder a la pregunta que guía mi investigación, *¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje para el logro de los aprendizajes esperados?* Dichas pautas las incorporaré como hallazgos de mi proceso investigativo.

En relación a mi práctica docente puedo decir que he comenzado un tránsito hacia la profesionalización y hacia la práctica constructivista en mi aula de clases, esta intervención en particular me permitió abandonar los mitos y ritos que como producto de mi historia de vida he incorporado en mis procesos de enseñanza, creo que mis fortalezas fueron el permitir que mis alumnos aprendan en libertad y a partir del aprendizaje compartido, darme cuenta que la interacción social no implica desorden sino más bien aprendizaje real y significativo para mis estudiantes.

Otra fortaleza que debo resaltar es la relacionada a la gestión pertinente de la organización escolar de mi centro educativo, en análisis anteriores mencionaba un incidente crítico relacionado a los espacios que yo pretendía ocupar durante mi intervención y cuyo acceso no fue posible debido a que estaba siendo usado en otras actividades. Para este análisis la gestión de los espacios fue un acierto ya que mi grupo de alumnos y yo pudimos hacer uso de los espacios de la escuela como lo fue el aula de cómputo para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

La última de las fortalezas identificadas es sobresaliente debido a que con ella logré superar un reto que me fue señalado durante la fase de Confrontación con mi equipo de asesoría, antes de diseñar las actividades de la presente intervención me di a la tarea de indagar con mis alumnos sobre el conocimiento que tenían en relación a los medios tecnológicos y la familiaridad que han establecido con los equipos de cómputo. Con ello profundicé el conocimiento de mis estudiantes y sus procesos de aprendizaje, lo cual me permitió diseñar actividades que no les resultaran altamente complejas, sino que representaran para ellos retos cognitivos que los motivara a participar en la clase de una forma dinámica y comprometida.

A pesar de que los resultados fueron satisfactorios y se cumplieron de acuerdo a lo que había establecido en mi diseño de intervención, también hubo ciertas situaciones que consideré como errores o áreas de oportunidad de mi práctica docente y que me establezco como retos para mi intervención número 6. Dentro de dichas áreas de oportunidad se encuentra de manera predominante el aspecto de la evaluación, reconozco que me fue muy difícil elegir y sobre todo diseñar instrumentos que estuvieran en sintonía con el enfoque formativo de la evaluación y con el paradigma constructivista de la enseñanza. Al implementar instrumentos y modalidades que no había usado previamente me llené de incertidumbre respecto a la utilidad y funcionalidad de tales instrumentos en el proceso de aprendizaje.

De igual modo identifiqué como reto el hecho de promover con mis alumnos una cultura de la evaluación, creo que el establecer varios momentos de evaluación y varios instrumentos de recogida de datos no fue suficiente para que los alumnos participaran activamente en dicho proceso, se mostraban confundidos con el llenado de los instrumentos, había apatía por la revisión de los trabajos y sobre todo les costó mucho dejar su producto en manos de alguien más y tener que ir al lugar de otro compañero pues creían que el evaluador les borraría letras o les modificaría lo que habían escrito.

La parte innovadora de mi intervención para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, los alumnos de segundo grado raramente entran al aula de medios, por lo que llevarlos a dicho salón y trabajar con los equipos de cómputo les generó una gran motivación para desarrollar el producto indicado. Fue muy reconfortante ver a todos los alumnos trabajar de forma autónoma, ellos estaban emocionados, usar el equipo y escribir como si realmente fueran escritores les permitió fortalecer las convencionalidades de su escritura.

La metodología implementada para el desarrollo de las actividades también la catalogo como fortaleza, en un principio la veía como algo simple y hasta tradicionalista por el tipo de ejercicios que promovía, no obstante, al desarrollarla con mi grupo de alumnos y el observar el desempeño en tales fases me dio la pauta para decir que es un buen aporte para promover la adquisición del lenguaje escrito.



Al pedir a mis alumnos que escribieran como si fuera el cuento original, como si ellos fueran *Escritores por un día* fue algo motivante para ellos, luego de mi Autoconfrontación y reflexión personal pude concluir que con tal metodología no estaba estimulando una transcripción mecánica del texto-fuente original ni una copia de éste, sino más bien una producción que buscara coincidir con el texto inicial. Evidentemente, el rango de coincidencia de los textos de los alumnos estuvo determinado por las capacidades de cada uno, las condiciones de la actividad y hasta el texto-fuente implementado (Teberosky, 1999).

En cuestión de los propósitos de mi investigación puedo decir que se vieron favorecidos positivamente con el desarrollo de esta intervención. En cuanto a los alumnos las prácticas sociales del lenguaje ya mencionadas les permitieron a dichos estudiantes el acercamiento con situaciones de aprendizaje llamativas que a la vez favoreció en ellos el fortalecimiento de la adquisición del lenguaje escrito. Para el caso de mi persona ya he dado varios rasgos que muestran que mi práctica docente ha mejorado, considero que mis intervenciones poco a poco han ido incorporando estrategias didácticas innovadoras que promueven la adquisición del lenguaje escrito.

Como ya había mencionado, mi práctica docente tuvo fortalezas y aciertos, sin embargo, también me enfrenté a algunas situaciones que catalogué como *incidente crítico* de mi intervención. Valentín y Perla Guadalupe son dos alumnos que han presentado inasistencias a clase de forma recurrente. Como dicho aspecto es muy normal en el ambiente educativo donde intervengo no le atribuí mayor importancia. Sin embargo, tampoco asistieron en este día a la intervención. Algunos alumnos expresaron que ambos ya no regresarían a clases, Perla debido a que se cambió de institución educativa y Valentín a causa de una situación que valoro como poco ética dentro del ambiente educativo.

Al entrevistarme con la directora de la escuela efectivamente me confirmó lo que los alumnos expresaban, Perla se dio de alta en otra escuela, pero a Valentín ya no le permitió la entrada a la escuela hasta en tanto no se presentara con un documento que avale la razón y tratamiento de la capacidad diferente que presenta.

La situación anterior afectó la dinámica de la clase debido a que dichos alumnos estaban focalizados como estudiantes con necesidad de apoyo en sus procesos de adquisición del lenguaje escrito, y cuyo seguimiento ya no será posible debido a tal acontecimiento. No obstante, lo que más me sorprendió y a la vez me dejó reflexionando fue el caso de Valentín, hasta qué punto mi institución educativa se ha convertido en fiscalizadora, capaz de atribuirse la facultad de seleccionar a los alumnos y rechazar aquellos que considera como diferentes (Casanova, 2011).

Creo que estas experiencias hacen evidente la situación en que se encuentra mi escuela y las dificultades que están obligados a soportar los padres y madres de familia de alumnos cuya condición los hace diferentes a la mayoría. Ante esto me enfrento a una escuela que no ha abierto sus puertas siquiera a la integración, y cuyo camino para incluir verdaderamente a personas con necesidades educativas especiales será difícil y muchas veces doloroso, sobre todo para los alumnos que deben hacerse a la idea de que para ellos no hay espacio en una escuela de alumnos incorrectamente llamados normales (Casanova, 2011).

Ante tal situación mi postura es en contra, en mi filosofía docente expresé que siempre he conducido mi práctica bajo los ideales de la perspectiva humanista, por tal motivo, los alumnos representan para mí personas únicas, diferentes y con necesidades muy distintas, que deben ser apoyados en su aprendizaje con ayuda de lo que saben y de las condiciones en las que se encuentren. De esta forma creo que la solución a las problemáticas de los alumnos en estas condiciones no está en aislarlos y separarlos de la aparente normalidad, de modo contrario, la sociedad y el contexto educativo puede ser bastante motivador y estimulante para el crecimiento de estos alumnos.

### **Hallazgos que abonan a mi pregunta de investigación**

Esta cuarta intervención docente tuvo un gran significado para mí, ya que me permitió superar varios retos que había identificado con ayuda de mi equipo de asesoría, pero sobre todo porque me aportó valiosos hallazgos que me han permitido acercarme a las respuestas a mi pregunta de investigación.

Una parte importante del proceso de adquisición del lenguaje escrito es el acercamiento que deben tener los alumnos con el tipo de texto que van a redactar, por eso es necesario que los alumnos interactúen con escritos que para ellos resulten familiares y cuyo contexto conozcan o dominen, lo cual les permitirá manipularlo, analizarlo y recrearlo. A partir de la experiencia vivida en esta intervención puedo decir que la creatividad del docente también es determinante para el logro de mayores resultados, el escribir textos originales para los alumnos los motiva a trabajar de manera activa y se promueven aprendizajes de mayor significado.

Considero que tanto el papel del alumno como del docente son relevantes para la adquisición del lenguaje escrito, por tanto, en futuras intervenciones debo asumir como docente un papel de guía y facilitador, priorizar el respeto por el proceso de aprendizaje de cada uno de mis alumnos y promover en mi clase actividades metacognitivas que lleven a los alumnos a reflexionar de manera autónoma sobre sus propios procesos, tales como comprender que los errores también son una fuente de aprendizaje y cuestionar de manera permanente a mis estudiantes sobre su escritura para generar en ellos la conciencia de aciertos y errores presentados.

Otra respuesta a la pregunta de investigación es la referente a la creación de ambientes de aprendizaje en mi aula de clases, la conjugación de recursos humanos, materiales, físicos y de interacción social son determinantes en nivel de aprendizaje de los alumnos. Por ello mi intervención docente me permitió descubrir que la adquisición del lenguaje escrito puede verse favorecida en gran medida a través del uso de prácticas innovadoras en el aula, tal es el caso de los medios tecnológicos disponibles.

En cuestión de los procesos más específicos para la adquisición del lenguaje escrito puedo mencionar el beneficio que trae consigo el promover la interacción entre los miembros del grupo, pero sobre todo entre el alumno y los textos, implementar estrategias como la *Re-escritura* y el uso de modelos texto-fuente en un medio socialmente significativo para los estudiantes, que los lleve a desarrollar la escritura a partir de modelos convencionales que les den la pauta sobre dicho acto.

Finalmente destaco la interacción social entre estudiantes como una actividad potencial para el desarrollo del lenguaje escrito, por ello considero importante que durante el desarrollo de mis clases haga uso de los compañeros expertos y promueva la socialización de los actos de escritura de mis alumnos, para que a través de la evaluación entre compañeros se desarrollen actividades de intercambio y confrontación entre alumnos, mismas que han resultado ser significativas e enriquecedoras en la consolidación de esta habilidad comunicativa.

### **Nuevos retos en mi práctica docente**

De esta manera considero que mi intervención docente me permitió fortalecer muchos aspectos de mi práctica en camino a la profesionalización, pero también me permitió vislumbrar aspectos que requieren ser atendidos con el fin de generar mayores oportunidades de aprendizaje tanto para mis alumnos como para mí.

Durante la fase de *Confrontación* con mi equipo de asesoría pude identificar varias situaciones que aún pueden ser mejoradas, tales como la socialización y promoción de los productos finales de mis estudiantes, para futuras intervenciones consideraré el hecho de compartir dichas producciones, ya sea a través de una muestra para toda la escuela o la elección de destinatarios específicos, quienes puedan dar una funcionalidad real a los trabajos elaborados. También consideraré el hecho de incorporar nuevas actividades y estrategias para el rescate de conocimientos previos y sobre todo la integración de los padres de familia a las actividades escolares, esto para darle mayor significado al trabajo que realizan los alumnos en el aula de clase.

Por tanto, los anteriores son retos que me establezco para mi intervención 5, además de seguir apoyando a los alumnos que se encuentran en etapas silábicas de la adquisición del lenguaje escrito con la finalidad de que transiten a escrituras más convencionales, así como seguir promoviendo la cultura de la evaluación, priorizar el análisis de la información obtenida y no el simple llenado de formatos e instrumentos, para que les permita seguir valorando sus avances al aprender a través de la interacción con sus semejantes.

## Análisis 5. El correo amistoso

El recurso cultural de la correspondencia escrita, ¿puede ser generador de aprendizaje y favorecer la adquisición del lenguaje escrito en mis alumnos de segundo grado? Esa fue la interrogante inicial que me surgió y que me permitió hacer una *Auto-confrontación* con mis propias teorías, así como una *Confrontación* con la *teoría* de los especialistas para determinar la línea que seguiría mi práctica durante la presente intervención docente. Por tanto, dicha interrogante estuvo presente durante el desarrollo de las actividades diseñadas, y cuyas respuestas obtenidas trataré de comunicar en el presente análisis.

Por lo anterior decidí abordar la producción de cartas en esta quinta intervención docente, y como ya mencioné, durante mi *Auto-confrontación* me enfrenté a ciertas interrogantes que me permitieron reflexionar y sobre todo sustentar el trabajo realizado, ¿Por qué la carta? ¿Qué significado y relevancia tiene este portador para mis alumnos? ¿Qué habilidades de escritura pondrán en juego durante su producción? ¿Se favorecerá en mis alumnos algún propósito comunicativo y social? Desde mis teorías pude responder a tales cuestiones, pero con el desarrollo de mi intervención pude sustentar mis creencias y mitos personales de acuerdo a los postulados de los especialistas, específicamente los de Ana Teberosky. En este análisis doy cuenta de los resultados y respuestas obtenidas.

Para Teberosky (1999) “el productor de cartas...adquiere un papel social, participando en un espacio público y aceptando las restricciones discursivas que ese papel le exige” (p. 145). Con esto comencé mi proceso de resolución a las interrogantes iniciales, apoyo la idea de la autora y le asigno una importancia relevante a la correspondencia en mi aula de clases, ya que el propósito de este portador no sólo se refiere a la escritura mecanizada de un texto, sino que implica la intercomunicación con un destinatario real, propiciando una escritura con significado y con una intención definida similar a las prácticas sociales del contexto del niño, además, su redacción lleva a los niños a usar la escritura convencional. Por esta razón elegí *la carta* como aspecto innovador de mi quinta intervención.

Esta intervención docente la realicé el día martes 19 de marzo de 2019 en algunos espacios de la escuela primaria “Maestro Justo Sierra”, en esta ocasión sólo trabajé con 8 de los 11 alumnos que actualmente están inscritos en el segundo grado, Gustavo no asistió a clases, Perla Guadalupe cambió de institución y Valentín no pudo continuar asistiendo a la escuela regular. El ambiente social de esta clase fue muy favorecedor para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, los alumnos estaban muy contentos y pude notarlos interesados y expectantes sobre el nuevo material que usaríamos.

Yo por mi parte no estaba tan nervioso como en otras situaciones anteriores, había estructurado adecuadamente mi intervención y cada actividad estaba debidamente organizada y preparada, además tenía la sospecha de que la innovación de este día sería del agrado de mis alumnos. En esta parte inicial de mi práctica pude reflexionar sobre mi papel dentro del aula y la relevancia que tiene para mis alumnos el diseño y aplicación de actividades innovadoras y de acuerdo a sus intereses, personalmente me parece sorprendente cómo ha ido cambiado la disposición de mis estudiantes a la clase y cómo he logrado involucrarlos en un proceso de aprendizaje activo a través de actividades que para ellos son llamativas y motivantes al estar basadas en el juego, el intercambio y la interacción social entre compañeros (Domínguez, Medina y Sánchez, 2011).

Mi intervención la llevé a cabo a través de una secuencia didáctica de una sesión. Abordé el Campo de formación académica *Lenguaje y comunicación* específicamente en la asignatura *Lengua materna. Español*. El trabajo realizado lo llevé a cabo bajo la modalidad de *Actividad recurrente. Ideas para escribir mejor*, y para llamar la atención de los alumnos e interesarlos en la clase le puse por nombre *El correo amistoso*.

En esta ocasión favorecí el ámbito *Participación social*, ya que buscaba como aprendizaje esperado *que mis alumnos identificaran aspectos sobre la escritura y función de los textos*. Por lo anterior establecí como *Producto final* una *carta respuesta* a una correspondencia recibida previamente, lo cual intencioné también como artefacto para obtener respuestas a la pregunta que pretendo responder.

Implementé un *proceso de evaluación bajo el enfoque formativo*, buscando obtener información para que tanto los alumnos como yo pudiéramos tomar decisiones respecto al aprendizaje (SEP, 2017). Tomando en cuenta que desde la cuarta intervención mi equipo de asesoría me recomendó integrar nuevas modalidades e instrumentos de evaluación, integré en mi clase una *evaluación permanente* durante la secuencia, la cual llevé a cabo con la técnica de *observación* y una *lista de cotejo* como instrumento (Anexo 13), misma que integró *Indicadores Procedimentales* (Leer fragmentos de una carta, Ordenar una carta, Escribir la respuesta a una carta y Corregir una carta redactada), *Actitudinales* (Detectar errores en la carta de un compañero) y *Conceptuales* (Escribir cartas de forma convencional, Identificar la función de la carta).

Durante la fase de inicio evalué de manera diagnóstica *los conocimientos previos de los niños* y su capacidad para *reconstruir una carta en desorden*, en el desarrollo fueron los alumnos quienes organizados en *binas* valoraron el desempeño de sus compañeros en la redacción de una carta con ayuda de una *Rúbrica de coevaluación* (Anexo 14), tal instrumento se integró con los siguientes indicadores: *Propósito comunicativo y función de la carta, Redacción y escritura, Estructura de la carta y Ortografía*. Finalmente, llevé a cabo una evaluación sumativa en la parte del cierre, en ella valoré el aprendizaje adquirido por los alumnos a través de sus productos finales, la *Respuesta a la carta recibida*.

Como he mencionado en apartados anteriores de este análisis, la parte innovadora de mi intervención docente tuvo como sustento teórico los referentes del Capítulo X del libro *Aprendiendo a escribir (1999)* de Ana Teberosky, y consistió en que los alumnos recibieran cartas de una comunidad alejada de la cabecera municipal y después redactaran una respuesta a tal mensaje. Con ello buscaba favorecer el propósito de investigación para los alumnos (*Favorecer la adquisición del lenguaje escrito a través de las prácticas sociales del lenguaje para el logro de los aprendizajes*) y también el mío como docente (*mejorar mi práctica docente para favorecer la adquisición del lenguaje escrito mediante la aplicación de estrategias didácticas innovadoras*).

Con el favorecimiento de tales propósitos a partir del desarrollo de las actividades de aprendizaje contempladas en el diseño previo, pude obtener respuestas a mi pregunta de indagación, *¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de segundo grado de educación primaria para el logro de los aprendizajes esperados?* Tales hallazgos y descubrimientos los expresaré a lo largo de este análisis en la descripción de las actividades de aprendizaje desarrolladas.

Esta quinta intervención fue para mí la oportunidad de dar seguimiento a las áreas de oportunidad y retos identificados a lo largo de mis prácticas anteriores con ayuda de mi equipo de Co-tutoría. Entre los retos que pretendía solventar en esta aplicación están los siguientes: fortalecer los procesos de evaluación al incorporar nuevas modalidades e instrumentos, así como promover la cultura de la evaluación al usar los resultados obtenidos con fines de mejora, dar relevancia a los productos finales de los alumnos al socializarlos y ponerlos en común en la clase, implementar nuevas actividades para el rescate de conocimientos previos, incorporar a los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, y por último apoyar con énfasis a los alumnos que requieren apoyo en su proceso de adquisición del lenguaje escrito.

### **Ordenamos una carta**

El trabajo de la clase lo inicié bajo la organización *grupal*, en el salón de clases los alumnos se encontraban distribuidos en una mesa grupal en forma de herradura con un espacio amplio en el centro. Para ello implementé con mis estudiantes una situación problema que se describe en el siguiente diálogo.

**Docente:** Fíjense que me acaban de mandar esta carta (mostrando un sobre grande de color azul rotulado con destinatario y remitente), pero yo tengo un problema con mi carta. ¿Cuál creen que sea mi problema?

**Fabián:** Que no tiene nada.

**Docente:** ¡No! Sí hay algo, pero resulta que esta carta se me revolvió, porque aquí vienen los pedacitos de mi carta (mostrando unas papeletas), pero se me revolvió y yo no sé qué me quería decir mi amigo Diego que es el que me la mandó. Entonces, ¿ustedes me podrían ayudar a ordenarla?

**David:** ¡Sí! (gritando)

**Docente:** Levanten la mano quién podría ayudarme (todos la levantan excepto Fabián, Perla y Abril). Muy bien (contando a los alumnos) entonces vamos a ver cuántos somos para organizar la siguiente actividad, fíjense muy bien lo que vamos a hacer, ustedes me van a ayudar a resolver mi problema.

**Diálogo 2. Aprendizaje Basado en Problemas. Recuperado del video: martes 19 de marzo de 2019.**



Luego de esta charla con mis alumnos aproveché el entusiasmo con el que se encontraban para dar seguimiento a las actividades, para ello utilicé la modalidad de *equipos* y distribuí a los estudiantes en seis pequeños grupos heterogéneos, debo reconocer que en esta ocasión no di la libertad para que los niños se organizaran por afinidad, sino que yo integré los equipos para asegurarme que quedaran conformados con un alumno en el nivel esperado de la adquisición de la escritura y otro del nivel requiere apoyo, esto con la finalidad de promover la interacción entre ellos y lograr que el experimentado sirviera de modelo para el alumno que necesita fortalecer sus competencias de escritura.

Posteriormente trasladé las actividades de aprendizaje a otro escenario de la escuela, le pedí a los equipos que saliéramos a la cancha y que nos concentráramos al centro de la misma sentados en el piso en forma de un pequeño círculo, presenté otra vez el sobre que contenía la carta desordenada que había recibido de mi amigo, el sobre contenía tiras amplias con cada parte de la carta recibida. Luego entregué a cada grupo un fragmento de la correspondencia y presenté la consigna de la actividad. Los alumnos debían trabajar en la modalidad de *equipos* en algún lugar de la cancha de su preferencia, leer el fragmento que les tocó y reflexionar sobre dónde debería ir colocado para que la carta quedara organizada correctamente y de tal manera que se lograra leer el mensaje que se quería comunicar.

Esta parte del inicio fue una fortaleza en mi práctica docente, ya que me permitió conocer el nivel de conocimientos previos con que contaban mis alumnos y reafirmar que “un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje” (Coll et al, 1993, p. 50). Una muestra de lo anterior se hizo evidente en una charla que establecí con varios equipos que se encontraban deduciendo qué parte de la carta les había tocado, luego de lanzar algunos cuestionamientos descubrí que, aunque los niños no tenían una apropiación exacta de los conceptos sí lograron identificar la funcionalidad de los mismos. Este aspecto lo analizo en el Artefacto 5.1.

**Docente:** (Acercándome a la bina de Fabián y Antonio) Hay que leer la papeleta que les tocó, (dirigiéndome a Fabián) y trata de ayudarle a Antonio a que él también lo lea, para que él también sepa qué es lo que dice. (Luego me dirijo a la bina de Vanessa y Lourdes).

**Docente:** A ver aquí, Vanessa, trata de ayudarle a Lourdes para que ella también lea la papeleta.

**Vanessa:** (Extendiendo la papeleta que les tocó) Ya la leímos profe.

**Docente:** ¿Ella también ya la leyó? (Refiriéndome a Lourdes).

**Vanessa:** Sí, ya la leímos.

**Docente:** Sí, ¿y qué dice?

**Vanessa y Lourdes:** (Leyendo al mismo tiempo) Querido maestro Efrain.

**Docente:** (Dirigiéndome a Antonio que me estaba preguntando algo) Ahorita voy para allá, espérame poquito.

**Vanessa:** (Mostrando su papeleta) y este ya sabemos en qué parte va.

**Docente:** ¿Ah sí? ¿En dónde?

**Vanessa:** En el inicio.

**Docente:** Muy bien, ahorita lo checamos. (Dirigiéndome a Abril que estaba viendo de cerca) A ver el tuyo Abril, ¿Qué dice?

**Abril:** (Leyendo pausadamente) ¿Cómo estás? Espero que te encuentre de maravilla.

**Docente:** Muy bien, ¿y ese dónde irá Abril? (Abril no alcanza a responder porque Fabián interrumpe la conversación)

**Fabián:** (Mostrando su papeleta) Este va hasta el último.

**Docente:** ¿Por qué Fabián? ¿Por qué irá hasta el último? (Fabián piensa que no está bien y mejor se aleja) No, sí está bien, pero, ¿Por qué crees que vaya hasta el último? ¿Eso que dice a qué se refiere?

**Antonio:** Es como una despedida.

**Docente:** Ok, muy bien, pero entonces esa despedida, ¿Dónde va?

**Fabián y Antonio:** Al último.

**Docente:** Esa es una pista que ahorita vamos a ver si es verdad. (Dirigiéndome a Elena que se acaba de incorporar) ¿Y el tuyo Elena?

**Elena:** (Un poco dudosa) Va en medio.

**Docente:** ¿Por qué? ¿Qué dice lo que te tocó a ti y a Antonia?

**Elena:** (Comienza a leer su papeleta) Sólo te escribo esta carta para avisarte que en las próximas vacaciones iré a visitarte, espero que podamos ir a pasear a la Media Luna y nadar un buen rato. Yo te aviso cuando llegue a tu casa.

**Docente:** Muy bien, ¿esa en qué parte va Elena?

**Elena:** ¿Al último?

**Vanessa:** ¡Nooooo!

**Docente:** ¿Qué parte de la carta será Elena?

**Vanessa:** Profe, yo creo que va después de la mía.

**Docente:** ¿Después del saludo?

**Vanessa:** Ajá.

**Docente:** Muy bien, ¿y esa qué parte será?

**Vanessa:** Una información.

**Docente:** Sí, digamos que es lo que la persona me quería decir en la carta, ¿y eso dónde va?

**Vanessa:** (Mostrando su papeleta) Pues después de este.

**Docente:** Ajá, después del saludo

**Artefacto 5.1. Diálogo: Conocimientos previos sobre el tema. Recuperado del video: martes 19 de marzo de 2019.**

Este diálogo representó para mí una conversación bastante productiva y potencial para favorecer el aprendizaje de los alumnos en las actividades posteriores a partir de esas ideas que poseían originalmente. Fue un momento central porque me dio la oportunidad de incorporar los conocimientos previos de los estudiantes para el desarrollo de la clase. La relevancia de este Artefacto radica en que gran parte de los alumnos del grupo se fue incorporando poco a poco a la plática que en un principio sostenía solamente con la bina de Fabián y Antonio, las expresiones de los niños reflejaban un conocimiento adecuado sobre el tema, y aunque no identificaban con precisión los aspectos conceptuales abordados, tenían más que clara la función comunicativa de cada apartado de la correspondencia.

En el diálogo aparecen varios estudiantes, Vanessa, Abril, Fabián, Antonio, Lourdes y Elena, de los cuales puedo decir que todos, a excepción de Antonio y Lourdes, se han caracterizado por tener buenas participaciones durante la clase. En esta ocasión los alumnos siguen el mismo procedimiento para identificar la parte de la carta que les tocó, leer la papeleta en binas, luego compartirla conmigo para resolver algunas dudas y finalmente la interpretación y ubicación de tal apartado en una carta convencional.

Vanessa, Fabián, Elena y Abril son alumnos experimentados en la adquisición del lenguaje escrito, a excepción de Abril (Silábica-alfabética) todos se ubican en la etapa Alfabética de la adquisición del lenguaje escrito, dicha característica les permitió tomar el papel de líderes dentro de su equipo y apoyar a sus compañeros tanto en la lectura de la papeleta como en la identificación de la parte en cuestión y el lugar que ocuparía dentro de la estructura convencional de la carta. De acuerdo a los postulados de Piaget dichos alumnos se ubican en el estadio *Sensoriomotriz o Preoperacional*, razón por la cual la naturaleza *intuitiva* de los estudiantes les permitió desempeñarse adecuadamente en el ejercicio (Ganem y Ragasol, 2015).

Sin embargo, este artefacto me permitió centrarme en dos alumnos en particular, Antonio y Lourdes, ubicados en la etapa Pre-silábica y Silábica respectivamente en cuanto a la adquisición de la escritura. A diferencia de otras ocasiones estos alumnos se mostraron activos y participativos en el diálogo enunciado, sus respuestas fueron acertadas y encaminadas a la identificación de la parte de la carta que les había tocado. Desde mis teorías considero que esta actitud tan cambiante de los alumnos fue el resultado del apoyo recibido por los alumnos expertos de su bina, lo cual favoreció una interacción provechosa y un aprendizaje con significado.

Abordada esta situación desde la teoría de los especialistas puedo mencionar que el desempeño de todos los alumnos del diálogo fue el resultado de sus conocimientos previos, ya que dichos estudiantes “disponen de un conjunto de instrumentos, estrategias y habilidades generales que han ido adquiriendo en distintos contextos a lo largo de su desarrollo y en la escuela” (Coll et al, 1993, p. 49), lo cual permitió que usaran dichas herramientas en esta parte inicial de la clase.

El hecho de analizar este Artefacto y sobre todo el comparar los comportamientos y actitudes de Antonio y Lourdes respecto a la forma de participar en clase, me permitió reflexionar profundamente en la importancia que tiene la activación de conocimientos previos para el desarrollo de cualquier actividad de aprendizaje. Con ello asumo una transformación y una mejoría en mi práctica docente y me propongo seguir implementado, cada vez con mayor énfasis, diversas actividades que permitan a los alumnos identificar y hacer uso de sus aprendizajes previos que les permitan desenvolverse de una manera más competente dentro de la clase.

Para dar continuidad a la actividad de inicio organicé nuevamente a los alumnos en la modalidad *grupal* y les pedí que se ubicaran al centro de la cancha alrededor de una hoja grande de papel donde reconstruiríamos la carta con las papeletas de todos los equipos. Cuando estuvimos reunidos lancé preguntas que les permitieron a los alumnos identificar la parte de la carta que les tocó y el lugar correcto donde debía ir dicho fragmento. *¿Qué parte de la carta les tocó? ¿Cómo se llama esa parte de la carta? ¿En qué parte de la carta irá ese fragmento?* Poco a poco los equipos colocaron el fragmento sobre el papel y con las aportaciones de los compañeros pudieron reflexionar sobre el orden correcto. Una vez que la carta estuvo completa y correcta colocamos cinta adhesiva para que quedara fija y se pudiera leer globalmente. Luego regresamos al salón de clase.

Nuevamente en el aula trabajé con los alumnos bajo la modalidad *individual*, entregué a cada niño la carta original pero esta vez en una hoja tamaño carta (Anexo 15) para que pudiera ser leída de forma cercana, pausada y global. Cuando los alumnos terminaron de realizar la lectura les pedí que centraran su atención en la carta en gran tamaño que acabábamos de reconstruir y que estaba pegada en el pizarrón, luego solicité participantes voluntarios para colocar algunas papeletas con el nombre de las partes de la carta convencional (*Lugar y fecha, destinatario, saludo, cuerpo, despedida y remitente*). En este ejercicio fui enfático en elegir alumnos que había identificado con dudas y dificultades respecto al tema, solventando con ello el reto planteado referente a apoyar a los alumnos con necesidad de apoyo en su apropiación del lenguaje escrito.

Para concluir la fase de inicio de mi secuencia didáctica, y una vez que la carta modelo quedó reconstruida con las aportaciones de los alumnos (Anexo 16), promoví una plática *grupal* donde los estudiantes expresaran si ya conocían las cartas, si antes habían escrito alguna y si habían enviado o recibido algún ejemplar de correspondencia anteriormente. De manera conjunta y con apoyo de la carta modelo del pizarrón reflexionamos sobre la estructura de la correspondencia y la función que tiene en la sociedad para poder comunicar algún mensaje a una persona determinada.

La fase de inicio fue determinante para sentar las bases sobre las cuales presentaría a los alumnos la actividad central de desarrollo. En este apartado puedo ubicar como fortaleza de mi práctica docente el hecho de haber promovido *las prácticas sociales del lenguaje* como enfoque de la asignatura y sobre todo como respuesta a mi pregunta de indagación. Durante las actividades iniciales los alumnos se convirtieron en lectores de textos reales, con motivos interesante para ellos que les permitieron descubrir inicialmente cómo se comunican las ideas por escrito y cómo funciona el sistema de escritura en este portador en específico (SEP, 2018).

Considero que mi práctica docente tuvo varias fortalezas en esta parte inicial, los diálogos presentados dan cuenta de cómo mi papel dentro del aula ha transitado de un enfoque tradicionalista y dictador a otro donde los cuestionamientos se han vuelto esenciales para promover el aprendizaje en mis estudiantes. Puedo decir que he incorporado la libertad en mis clases, la interacción social entre los alumnos y mi intervención se ha basado en andamiajes que permitan que los niños construyan su conocimiento de manera autónoma y por ende con mayor significado.

De igual modo he fortalecido una intervención docente acorde con los planteamientos que he expresado de manera reiterada en mi filosofía docente, el considerar a los alumnos como personas únicas y con una individualidad concreta que debe ser respetada y potenciada en busca de los propósitos de aprendizaje, me ha llevado a asumir a mis estudiantes no como simples ejecutores de instrucciones, más bien como agentes que sienten, que experimentan y que viven, que tienen valores, sentimientos y afectos únicos.

*¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de segundo grado para el logro de los aprendizajes esperados?* La parte inicial de mi intervención me arrojó hallazgos que debo tomar en cuenta como respuestas a dicha pregunta: los alumnos aprenden con ayuda de modelos expertos, en este caso el docente, pero sobre todo los compañeros quienes actúan como asesores de los alumnos con necesidad de apoyo, la escritura se promueve a partir del contacto con portadores reales y convencionales, tales como la carta modelo que los alumnos reconstruyeron. Por último, para que el alumno escriba debe tener un destinatario específico y un propósito determinado, tal como el destinatario de la carta.

De manera general la fase de inicio implicó el rescate de los conocimientos previos de los alumnos a través del planteamiento de retos cognitivos, tales como ayudarme a resolver mi situación problema y la reconstrucción de una carta en desorden. Dichos aspectos fueron incorporados a la intervención para el desarrollo de la clase al promover en fases posteriores la redacción de una carta personal de acuerdo a las convencionalidades analizadas en la carta modelo reconstruida.

Otra fortaleza que puedo destacar en mi intervención es el cumplimiento de dos retos que me había planteado para esta intervención como parte de las sugerencias realizadas por mis compañeros en la fase de Confrontación. En esta ocasión la organización escolar no fue un problema ya que me encargué de programar mis actividades en un día que el docente de Educación física no asistiera, además de que comuniqué mis planes al resto de los docentes para evitar interferencias. De igual modo considero que superé el hecho de incorporar nuevas actividades y estrategias para el rescate de conocimientos previos, los ejercicios implementados fueron llamativos para mis alumnos y lograron el propósito que tenía contemplado.

Referente al aprendizaje esperado de la sesión, puedo decir que en la fase inicial no tenía contemplada una actividad que buscara su apropiación, puesto que buscaba inicialmente conocer los aprendizajes previos de mis alumnos. No obstante, los ejercicios realizados lograron que indirectamente los niños valoraran una escritura modelo y expresaran la función que ellos conciben de las cartas.

## El correo amistoso

Previo a la aplicación de mi intervención docente tomé las medidas necesarias para que los alumnos de la escuela “Ignacio Zaragoza” de la comunidad de Las Norias en el municipio de Lagunillas, escribieran cartas para los estudiantes de mi grupo. Dichas producciones trataban sobre aspectos informales como su escuela, sus compañeros de clase, su maestra, su comunidad y algunos lugares interesantes donde los niños suelen ir a pasear. Los escritos también contenían preguntas acerca de aspectos que los escribientes deseaban conocer de los destinatarios.

Para dar un mayor realce a esta actividad de desarrollo y generar interés en mis estudiantes comenté que había llegado el cartero a la escuela y que había dejado algunas cartas para ellos. Preparé un contenedor con las cartas recibidas y propicié que los alumnos buscaran su propia correspondencia. Luego presenté la consigna de que cada alumno realizaría una lectura individual de la carta que le habían escrito. Al terminar la lectura promoví que los alumnos comentaran sobre el contenido del escrito recibido: *¿Quién se las envió? ¿De dónde es esa persona? ¿Qué les contó?*

Esta implementación de lanzar preguntas detonantes y promover que los niños comentaran de manera libre sobre las cartas recibidas, lo considero como una fortaleza dentro de mi intervención, ya que me permitió *Auto-confrontarme* con algunos mitos y ritos de la cotidianidad de mi tarea docente. De manera equivocada yo tenía la idea de que mis alumnos solamente realizarían una lectura somera y superficial de las cartas, que prestarían atención al sobre o a las calcomanías que venían adheridas en las hojas y que dejarían de lado el contenido del escrito y las convencionalidades propias de este tipo de portador.

No obstante, me sorprendió mucho el escuchar que varios estudiantes me comentaban enojados que el remitente de su carta había redactado el mensaje presentando ciertos errores de segmentación, coherencia, dicción y hasta ortografía. Esta situación me pareció relevante dentro de intervención, motivo por el cual retomo a continuación dicho diálogo de manera detallada.

A unas cuantas mesas de distancia se escucha la voz de Fabián.

**Fabián:** Aquí se equivocaron.

**Docente:** ¿Ya leyeron sus cartas?

**Perla Antonia:** (Enojada) yo no le entiendo.

**Vanessa:** Yo sí profe, ¿le ayudo?

**Docente:** ¿No le entiendes? (Camino por detrás de las mesas).

**David:** Yo ya no le entiendo. ¡Maestro!

**Docente:** Ahorita te ayudo David (Mientras me coloco cerca de Lourdes para analizar su lectura en voz alta).

**David:** No entiendo aquí, mire, aquí donde está la a (señalándome).

**Elena:** (molesta) profe, en la e no lleva acento.

**Docente:** ¿Le pusieron acento en la e?

**Elena:** Lleva en la o. Ahí está mire.

**Docente:** Ah, bueno, es que ellos no sabían cómo eran sus nombres.

**Perla Antonia:** A mí me pusieron doble r.

**Docente:** ¿Y no es con doble r?

**Perla Antonia y Vanessa:** ¡Nooooo!

**Docente:** ¿Y en el tuyo Vanessa? ¿Qué le pusieron? ¿O el tuyo si está bien escrito?

**Vanessa:** ¡No! Le falta una s y es con dos.

**Docente:** Bueno, pues ahorita ustedes en la que le van a escribir a ellos, ustedes sí lo van a escribir correctamente.

### ***Diálogo 3. Analizando las cartas recibidas. Recuperado del video: martes 19 de marzo de 2019.***

Este diálogo es muy relevante para mí por varios aspectos. Los alumnos demostraron que hubo una adecuada interacción con el texto, lo que les permitió valorar el propósito comunicativo de tal portador. Esta situación refleja el hecho de que a la escritura se le atribuye un valor instrumental para acceder a cierta información en general, pero, sobre todo, tal y como lo expresan los alumnos, tienen plena consciencia de que esta herramienta es el medio por excelencia de comunicación social, y que por tanto debe cubrir ciertos requerimientos o convencionalidades básicas (Barba, 2004).

La actitud de los alumnos del diálogo refleja una adecuada apropiación del lenguaje escrito, la forma de analizar la carta y sobre todo el hecho de expresar las irregularidades que encontraron en el escrito es una prueba del avance que hemos logrado en cuanto a la apropiación de esta habilidad. Para González (2012) “la escritura debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida (p. 200). Por tanto, considero que los buenos resultados obtenidos se debieron a que los alumnos sabían que el remitente era una persona real y del mismo nivel educativo que ellos, por lo que se sintieron en la necesidad de corregir las áreas de oportunidad presentadas pues conocían el propósito del portador.



Según algunos postulados teóricos (Ferreiro et al. 2002), “el niño se aproxima a lo escrito como se aproxima a otros objetos: para conocer sus propiedades, sus convenciones y reglas, sus funciones en la sociedad. Conoce la escritura y la usa en la medida que la conoce” (p. 29), mejor dicho, la usa cuando la conoce. Durante mi intervención me *confronté* teóricamente con estos referentes, y pude llegar a una conclusión sobre su viabilidad en el aula de acuerdo a lo experimentado con ciertos alumnos.

Como expresé en el diálogo, Lourdes y David muestran un proceso activo de lectura, Lourdes está leyendo en voz alta luego de que en otras ocasiones ella misma expresara no poder hacerlo, David realiza una lectura más pausada, y de manera sorprendente, pide ayuda en un fragmento donde no entiende. Creo que esta disposición al trabajo se debe a las actividades previas realizadas que familiarizaron al niño con el portador, el aproximar a los niños con una carta real, ordenarla de acuerdo al orden convencional y luego enfrentarlos a leer una carta que ha sido escrita especialmente para ellos dio las bases para un trabajo motivante y significativo.

Aunque no se muestra en el diálogo, esta parte de mi intervención fue determinante ya que me permitió tener un acercamiento profundo con Lourdes y David y sobre todo con sus procesos de adquisición, a estos niños los he presentado en análisis anteriores destacando sus interacciones con ciertas producciones escritas y la necesidad de apoyo que han requerido, en esta clase pude percatarme del nivel de escritura y lectura que poseen, y tuve la oportunidad de apoyarles de manera cercana y permanente en aspectos que aún les resultan difíciles.

Con lo anterior solventé mi reto de centrarme de manera enfática con los alumnos silábicos y con necesidad de apoyo, aunque el resto del grupo también demandaba mi presencia supe que tales alumnos, que estaban sentados uno a lado del otro, requerían de mi guía de manera emergente. Con esto pude obtener un nuevo hallazgo y una respuesta a mi pregunta, en etapas iniciales los alumnos demandan y requieren del apoyo de un adulto para confirmar los aprendizajes que han adquirido, sienten la necesidad de comunicar lo que son capaces de hacer.

Luego tuvo lugar la actividad central de mi intervención. Presenté a mis alumnos una situación problema donde ahora ellos debían redactar una carta que diera respuesta a la persona que les escribió. Para ello facilité un espacio con hojas de papel y sobres de colores a disposición de los alumnos (Burns, Griffin y Snow, 2000) y di el tiempo suficiente para la redacción. Durante el proceso fui muy insistente con mis alumnos en que respondieran a las preguntas que se les plantearon en la carta recibida, así como la integración de todos los elementos de la carta que previamente se había analizado y reconstruido y que se encontraba pegada en el pizarrón (Anexo 16).

En esta situación fue determinante mi papel dentro del aula, y destaco mi actuar como una fortaleza, ya que, aunque tenía planeado apoyar el proceso de escritura y ser enfático con los alumnos que requieren apoyo, decidí mantenerme al margen en esta primera etapa de la actividad y observar simplemente el proceder de los alumnos al escribir la respuesta de su carta. Considero que dejarlos en libertad me permitió darme cuenta del nivel de autonomía de mis estudiantes en relación al lenguaje escrito, pude percatarme de los niveles de escritura en los que se encuentran actualmente, observé quiénes han mejorado significativamente, quiénes se han mantenido en su buen nivel de desempeño y sobre todo aquellos que requieren apoyo para seguir fortaleciendo esta competencia.

Durante mi recorrido por los lugares, pude apreciar que la totalidad de mis alumnos tenía una idea clara y definida de lo que quería responder a su remitente, sin embargo, presentaban ciertas dificultades para poder plasmarlo de manera escrita. Por ello realicé una *Auto-confrontación* y me cuestioné sobre la viabilidad de esta estrategia en mi aula *¿Verdaderamente se estará cumpliendo algún propósito de escritura en mis alumnos?* Tal interrogante me llevó a un proceso de *Confrontación teórica* con el sustento metodológico de mi estrategia, con lo cual pude comprender que “al igual que los adultos, los niños más pequeños también saben cómo hacer una carta, aunque no sepan cómo escribirla” (Teberosky, 1999, p. 147), entonces reflexioné seriamente en la idea de que la dificultad entre los debutantes (mis alumnos) no reside en el qué decir-escribir, sino en el cómo escribirlo.

El proceso de observación de la escritura de mis alumnos fue una fortaleza de mi práctica docente porque me permitió obtener buenos hallazgos y descubrimientos sobre el nivel de adquisición del lenguaje escrito que presentan actualmente mis estudiantes, con lo cual pude tomar decisiones respecto a la parte final de mi investigación. En esta fase de mi intervención pude relacionar a los alumnos de mi grupo con lo que he expresado anteriormente en mi historia de vida personal y profesional. Ya he narrado que, aunque inicialmente me enfrenté con varias dificultades en mi proceso de alfabetización, luego de un tiempo, sin saber ni cómo, cuándo y por qué, logré escribir y leer de manera convencional.

Recuerdo y comparto lo que en una ocasión me expresó una docente experimentada cuando yo me encontraba en mi primera semana como docente frente a grupo, *“Los niños van a aprender a leer y a escribir y tú ni cuenta te vas a dar”*. Con esto puedo decir desde mis teorías que el proceso de alfabetización es espontáneo, natural y sobre todo personal, los alumnos aprenden en su ambiente, interactuando con sus conocidos y en los lugares donde interactúan cotidianamente, por lo cual muchas veces me sorprenden al leer y escribir cosas de las que no tenía idea alguna.

Desde las teorías de los especialistas, es necesario reconocer que “para que el niño comprenda la naturaleza del sistema alfabético tiene lugar una serie de pasos ordenados, caracterizado cada paso por esquemas conceptuales particulares” (Serrano, 2000, p. 6). Es decir, no sería lógico esperar que un estudiante logre escribir y leer de manera rápida y convencional de un día para otro, es necesario que el alumno experimente un acercamiento significativo con el lenguaje escrito que le permita crear esquemas conceptuales cada vez más complejos y elaborados, lo que dará lugar de manera paulatina a una escritura convencional y con propósitos comunicativos.

Los referentes anteriores pude experimentarlos en esta intervención con mi alumno José David, quien en clases anteriores se mostraba callado y sin indicios de poder leer y escribir convencionalmente, en el Artefacto 5.2 que presento a continuación se muestra cómo sus procesos de escritura han mejorado significativamente.

Las Norias Lagunillos S.L.P  
A Martes 19 de Marzo del 2019

José David Galván Olvera

“Hola cómo estas?”

Solo queria contarte un poco de mi escuela y mi comunidad, mi escuela es un poco grande hay muchos arboles, flores y varios salones. ¿Y tu escuela como es? ¿como se llama? ¿tienes amigos ahí?. Porque yo en la mia tengo muchos.

Mi comunidad es un rancho pequeño pero muy bonito pues hay muchos arboles, flores, animales y mucha gente muy amistosa. ¿y el lugar donde vives como es? ¿como se llama? espero y me contestes pronto y me cuentes un poco de tu comunidad y de tu escuela

Te mando un abrazo  
Atte: Dulce Alía Rincón Mendez

Señorita

Martes 19 de  
Marzo del 2019

para Dulce

como - estas

mi escuela se llama Justos siempre  
quedios

de Jose - David

**Artefacto 5.2.** Producción de alumno: Redacción de respuesta a una carta recibida. (Martes 19 de marzo de 2019).

El Artefacto 5.2 me resultó muy interesante, provechoso y llamativo debido al trabajo de escritura y redacción que en él se presenta. Aunque hubo alumnos que respondieron a su carta de una manera más competente y de acuerdo a los criterios de convencionalidad, decidí seleccionar el presente trabajo ya que, como he expresado, representó un avance muy significativo de lo que David, dueño de la producción, ha logrado hacer durante las últimas intervenciones docentes.

En el Artefacto decidí colocar la carta que David recibió de Dulce (lado izquierdo), una alumna del municipio de Lagunillas, y sobre todo la carta que David respondió (lado derecho) de acuerdo a lo que logró leer en el mensaje recibido. La carta recibida muestra varios criterios de convencionalidad, es legible, tiene todos los elementos estructurales de la carta y da la pauta para un proceso de comunicación al contar aspectos de su escuela y su comunidad y presentar preguntas referentes a la vida de David. La respuesta redactada, aunque cuenta con todos los elementos estructurales, a simple vista carece de principios alfabéticos, hay problemas de segmentación, se omitieron y cambiaron algunas letras y aunque no se favorece un proceso de comunicación, sí se da respuesta a una interrogante planteada previamente.

El autor de la respuesta redactada es José David, un alumno que cuenta con 8 años de edad y que por tanto se ubica en el estadio *Sensoriomotriz o Preoperacional* propuesto por Piaget, muestra rasgos de imitación diferida y un desarrollo del lenguaje escrito, su pensamiento, aunque es intuitivo y debiera centrarse en productos finales ha tenido rasgos analíticos que le han permitido detenerse en las fases del proceso para un mejor desempeño del mismo (Ganem y Ragasol, 2015).

Es un alumno serio que prefiere la orientación social individual y es planificador de acuerdo a su orientación en el tiempo. Según los estilos de aprendizaje de Kolb es un alumno *convergente-acomodador*, percibe la información de forma abstracta con la formulación conceptual y la procesa por la experimentación activa, gusta de las experiencias concretas (Romero, Salinas y Mortera, 2010). Actualmente su escritura se ubica en la etapa silábica de la adquisición (Ferreiro, 1979).

El trabajo realizado por José David carece de las convencionalidades del lenguaje escrito, muchos de sus compañeros pudieron haber expresado que no se puede leer, que no le entienden y que escribió letras que no van de acuerdo al contexto. Sin embargo, desde mis propias teorías valoré este escrito de una forma relevante debido al significado que adquiere para mí y para el alumno en cuestión. David siempre se había caracterizado por estar callado, escuchaba mis consignas, pero parecía no entenderlas, sus grafías eran silábicas algunas veces y otras sin control de cantidad ni variación interna (Ferreiro, 1997), no había un mensaje legible en sus producciones.

De manera sorprendente para mí, José David se mostró muy atento desde fases iniciales de la intervención, pudo interactuar con los textos presentados y mostró un esfuerzo reconfortante por leer las grafías presentadas, al entregar las cartas expresó mucha alegría y curiosidad al saber que a él también le habían escrito un mensaje, por primera vez pude verlo leyendo activamente, y aunque lo hizo de forma pausada y solicitando mi apoyo en letras cuyo fonema aún confunde, pudo interpretar adecuadamente lo que su compañera le comunicó, a tal grado de responder en su carta a una pregunta que se le planteó por escrito.

Aun cuando he dicho que los alumnos aprenden de manera espontánea y casi sin que el docente se percate de ello, me he *Confrontando* con algunos referentes teóricos en el campo de la alfabetización, mismos que me han permitido asimilar que “el clima de la clase se vuelve dinámico cuando la propuesta consiste en escribir textos con algún propósito concreto que permite que los alumnos se impliquen en la tarea” (González, 2012, p. 198), con ello reflexiono y a la vez obtengo una respuesta a mi pregunta de indagación: la adquisición del lenguaje escrito no se da por arte de magia, más bien es el resultado del tipo de actividades de escritura autónoma y con significado que el maestro implemente en su aula.

A partir de lo anterior asumo una transformación en mi práctica docente al cambiar poco a poco el tipo de estrategias didácticas con mis alumnos, asumo también una mejoría al plantearme el reto de buscar que mis clases motiven a los alumnos y los involucren de manera permanente en la escritura para determinados destinatarios.

Una vez que todos los alumnos terminaron la redacción de sus cartas, implementé la organización *en binas* para que los estudiantes se intercambiaran su producción y así realizar una coevaluación con ayuda de una *Rúbrica de coevaluación* (Anexo 17). En esta parte de la clase invité insistentemente a los alumnos a que detectaran los siguientes elementos en la carta de su compañero: *¿La carta se puede leer? ¿Le falta o le sobran letras al escrito? ¿Cuenta con todas las partes de la carta? ¿Respetó las reglas ortográficas?* Para terminar con la fase de Desarrollo de mi secuencia didáctica, una vez que los alumnos terminaron el proceso de coevaluación entregaron la rúbrica a su respectivo dueño para que éste realizara las correcciones necesarias.

En esta parte central de mi intervención docente *las prácticas sociales del lenguaje* estuvieron presentes de manera significativa, tanto como enfoque de la asignatura como respuesta a mi pregunta de indagación, de manera específica los alumnos hicieron uso de las prácticas de *leer, opinar, redactar y narrar*. Considero que por esta razón los estudiantes se desempeñaron con un buen nivel en cuanto a la lectura de las cartas recibidas y sobre todo en la escritura de sus respuestas. Con esto vuelvo a confirmar un hallazgo a mi pregunta de investigación, para que los alumnos logren consolidar su proceso de adquisición del lenguaje escrito “necesitan ser productores y lectores de textos reales para aprender a comunicarse con eficacia en diferentes contextos sociales” (SEP, 2018).

El aprendizaje esperado que buscaba que mis alumnos desarrollaran durante esta intervención era *que identificaran aspectos sobre la escritura y función de los textos*, ante esto puedo decir que esta finalidad se logró de manera significativa, considero que en esta fase de desarrollo los alumnos estuvieron en contacto con la carta, siendo ésta el tipo de texto que trabajamos, la analizaron y manipularon en cuanto a su estructura y reconocieron la función social que tiene para comunicar un mensaje en determinadas situaciones. Sobre todo, dentro la actividad central del desarrollo, pusieron en juego los diferentes aspectos de la escritura, tales como redacción, coherencia, cohesión, segmentación, ortografía y legibilidad. Por lo anterior, puedo aseverar que el aprendizaje esperado se abonó adecuadamente.

En cuestión de mi práctica docente la puedo auto valorar como relevante, creo que el haber organizado mi intervención de manera que las cartas estuvieran disponibles para los alumnos el día de la clase fue fortaleza. De igual modo, pienso que fue un acierto significativo mi actuación de guía y gestor del aprendizaje, el permitir que mis alumnos escribieran libremente, que se coevaluaran entre sí sus producciones y que finalmente tuvieran el espacio para corregir sus escritos, fueron aspectos centrales que favorecieron el buen desempeño de los niños y la construcción de los aprendizajes.

La actividad de desarrollo implicó que mis alumnos estuvieran en constante interacción para promover los aprendizajes, con el texto como modelo, con sus compañeros de clase, con alumnos de otra escuela a través de un medio escrito y conmigo como docente. Esto me representó un gran acierto que puedo valorar a partir de mi *filosofía docente*, en apartados de mi filosofía he mencionado que *la educación no es individualizada, sino que se da manera compartida, se construye con la aportación y participación de diversas personas, objetos, instituciones y sobre todo situaciones de la vida que llevan a que la persona adquiera determinados aprendizajes*. Esta aseveración pude confrontarla y ponerla en práctica con mis estudiantes en esta intervención docente.

Los aspectos anteriores también puedo aplicarlos a mi persona y a mi profesión, considero que como docente me encuentro en constante contacto con diversidad de agentes, los cuales me permiten cuestionar mi práctica, reflexionarla y asumir en ella actitudes de transformación y mejora. El ejemplo más claro de esto es la fase de *Confrontación* con mi equipo de Co-tutoría, ya que ha representado para mí un espacio de mejora continua a través de la retroalimentación mutua.

Por lo anterior puedo decir que en esta intervención docente pude solventar el reto de la evaluación en mi aula que mi equipo me había sugerido desde intervenciones anteriores. En esta clase la evaluación jugó un papel determinante para que los alumnos mejoraran los escritos de sus compañeros y a la vez perfeccionaran los propios, esto lo logré al establecer una modalidad de *Coevaluación* de los productos con ayuda de un instrumento que recientemente he incorporado a mi práctica.



## **Corregimos y enviamos nuestras cartas**

En la parte del cierre de mi intervención di el tiempo necesario para que mis alumnos realizaran las correcciones a las áreas de oportunidad de sus cartas que sus compañeros les detectaron durante la coevaluación, apoyé el proceso de aquellos alumnos que se encuentran en el nivel requiere apoyo y en desarrollo y di la oportunidad de que los alumnos experimentados y con buenos avances en el proceso de adquisición también brindaran su ayuda a los compañeros en dificultades.

Una vez que los alumnos solventaron las áreas de oportunidad que sus compañeros les indicaron a través de la Coevaluación di la consigna de colocar la carta respectiva en un sobre e indicar por escrito el Destinatario y el Remitente, luego las colocamos en el mismo contenedor donde recibimos las cartas originales y les compartí que sus respuestas serían enviadas a los niños del municipio de Lagunillas para que pudieran conocer lo que ellos les platicaron por escrito.

En el cierre de mi intervención identifiqué una fortaleza que se convirtió en la oportunidad para abonar a un reto planteado inicialmente. En la fase de *Confrontación* con mi equipo de asesoría mis compañeros me hicieron la sugerencia de promover la cultura de la evaluación en mi aula, es decir, que los procesos evaluativos no se limitaran al llenado sin sentido de instrumentos, sino que los resultados de dicha valoración se utilizaran para mejorar las producciones y los aprendizajes de los alumnos. Por tanto, en esta ocasión promoví una coevaluación entre compañeros de la carta redactada, y a partir del instrumento llenado busqué que los niños mejoraran su escrito y atendieran las áreas de oportunidad necesarias para que el portador cumpliera su función comunicativa.

Otra sugerencia y reto planteado por mi equipo de Cotutoría fue socializar y compartir los productos de los niños para darles una mayor relevancia, aspecto que se vio favorecido desde el diseño de mi intervención, al establecer que los alumnos enviarían su carta a un destinatario real propició que la redacción se hiciera de una forma más dinámica, al considerar que su escrito sería leído por otra persona.

Para culminar con mi intervención docente pedí a los alumnos que nos integráramos nuevamente en la modalidad *grupal*, luego pedí que de manera voluntaria comentaran qué dificultades enfrentaron en la escritura de su carta respectiva y enunciaran para qué les podría servir a partir de ese momento el hecho de escribir y enviar cartas a un destinatario específico. Las opiniones de los niños demostraron que el propósito de la sesión se cumplió de manera significativa, ya que la mayoría expresó que las principales dificultades se presentaron al no saber con qué letras escribir algunas palabras, y que el hecho de aprender a escribir cartas les servirá cuando deban comunicar un mensaje a alguna persona que se encuentre lejos de la comunidad.

### **Valoramos nuestros avances**

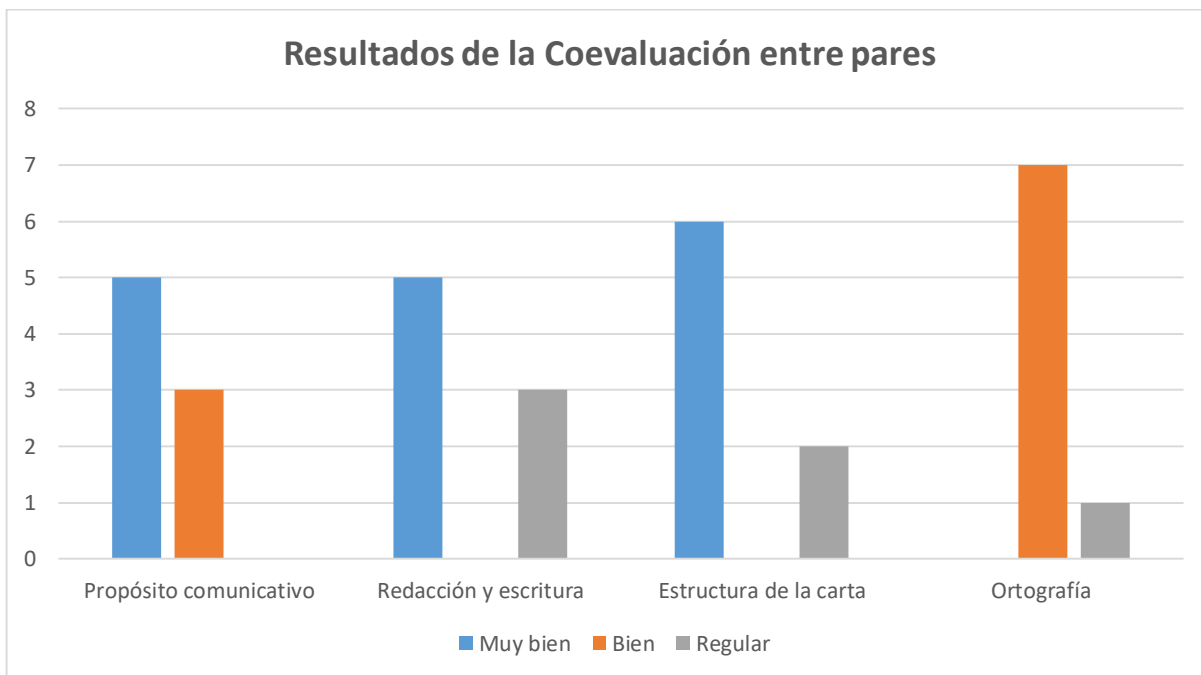
En términos generales considero que esta sexta intervención fue relevante y provechosa dentro de mi proceso de investigación. Lo anterior puedo valorarlo así ya que a lo largo de mi análisis he rescatado una serie de fortalezas que hicieron de esta aplicación una oportunidad enorme para identificar hallazgos y respuestas a mi pregunta de investigación. De igual modo, durante esta aplicación pude identificar de manera reconfortante muchas de las transformaciones que ha tenido mi práctica docente a lo largo del proceso de indagación y reflexión, es sorprendente como poco a poco he dejado atrás varios mitos, ritos y creencias negativas para dar paso a una actuación argumentada, reflexionada e intencionada para un proceso de enseñanza-aprendizaje relevante y de calidad.

De acuerdo a los planteamientos de Monereo y Monte (2011) “a enseñar se aprende, y uno de los aprendizajes más relevantes para enseñar con eficacia es saber construir distintas facetas de la identidad...que sin abandonar el bagaje disciplinar y didáctico...permitan dar una respuesta más acomodada a cada contexto” (p. 25). Con este referente hago una reflexión profunda y puedo concluir en que mi práctica se encuentra en proceso de profesionalización, que aunque tiene muchas debilidades y áreas de oportunidad, he llegado a adquirir una consciencia plena de cómo debe ser mi actuación docente, confío plenamente en que mis intervenciones a futuro no volverán a ser las mismas.

Otro rasgo de mi intervención que puedo valorar como fortaleza es la actividad de innovación implementada en esta sesión, considero que favorecer la interacción social entre mis estudiantes y los alumnos del municipio de Lagunillas fue un acierto que trajo grandes ventajas y beneficios al proceso de aprendizaje desarrollado. Los alumnos se mostraron activos y motivados desde fases iniciales, al recibir su correspondencia aumentó su curiosidad sobre qué les habían escrito, y, sobre todo, el hecho de redactar para un destinatario real y acerca de aspectos relevantes de su vida, fue el aspecto central que permitió que los alumnos cumplieran un propósito social a la vez que favorecían su adquisición del lenguaje escrito.

Al Confrontarme con la situación me surgieron algunas interrogantes que propiciaron mi proceso de Autoreflexión, *¿La implementación de actividades innovadoras favorece la adquisición de aprendizajes más significativos? ¿Existen posibilidades de que la innovación en mi aula se vuelva un proceso cotidiano?* A partir de ello pude asumir una actitud de mejora con visión a futuro, dado que la innovación experimentada trajo excelentes resultados, me planteo convertir mi aula y mis intervenciones en oportunidades para que mis alumnos mejoren sus procesos de aprendizaje a partir de situaciones novedosas, mismas que despertarán mayor interés en los propios procesos de construcción del conocimiento (Domínguez, Medina y Sánchez, 2011).

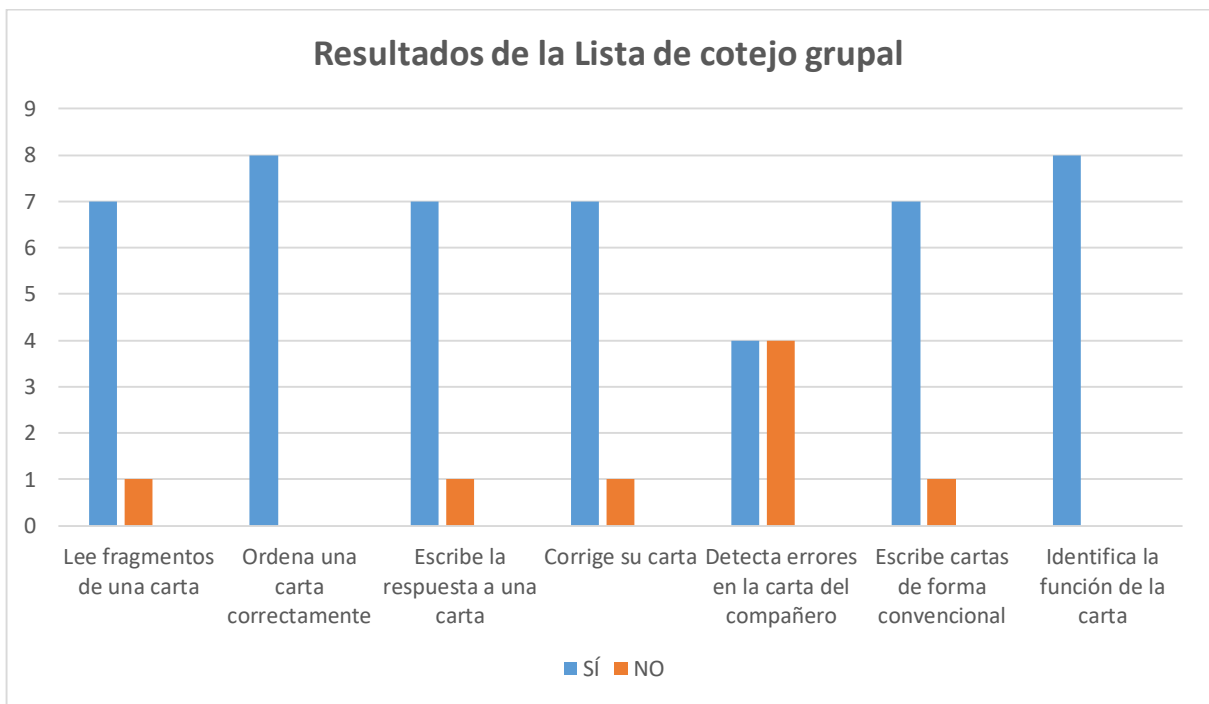
El aprendizaje esperado que buscaba favorecer en mis alumnos con esta intervención era que *Identificaran aspectos sobre la escritura y función de los textos*, y considero que fue un aspecto que se vio favorecido durante la secuencia didáctica. En un inicio los alumnos se enfrentaron a un análisis de la carta y su estructura para poder reconstruir un modelo presentado, luego identificaron de manera tangible la función de este tipo de texto al recibir un ejemplar con un mensaje determinado para ellos, y finalmente, durante la redacción de su carta pudieron poner en práctica lo aprendido a la vez que desarrollaban los aspectos propios de la escritura convencional. En los siguientes apartados presento evidencias que dan cuenta de lo anterior: los resultados de la coevaluación entre pares, de la lista de cotejo aplicada por mí y sobre todo los productos finales de algunos alumnos en particular.



**Gráfica 14.** Resultados de la Coevaluación entre pares. (Martes 19 de marzo de 2019).

La coevaluación entre pares fue una fortaleza relevante de esta intervención, ya que me permitió solventar el reto de implementar nuevas modalidades e instrumentos de evaluación que implicaran la participación de los alumnos, pero sobre todo porque dio la posibilidad de que los alumnos atendieran las áreas de oportunidad de sus escritos con ayuda de la revisión y sugerencias de sus propios compañeros. En la Gráfica 14 concentré los resultados obtenidos en el grupo en cuanto a las cuatro categorías evaluadas bajo los indicadores *Muy bien*, *Bien* y *Regular*.

Los resultados reflejan que casi la totalidad de las categorías fueron atendidas por los estudiantes de acuerdo al nivel esperado, en el *Propósito comunicativo* los alumnos se ubicaron en el indicador *Muy bien* (5) y *Bien* (3), ningún alumno lo hizo de forma regular, en cuanto a la *Redacción* solamente 3 alumnos se ubicaron en el indicador *Regular*, el resto (5) lo hicieron *Muy bien*. La categoría de la *Estructura de la carta* se logró *Muy bien* por 6 alumnos, los dos restantes lo hicieron *Regularmente*, por último, el aspecto de la *Ortografía* también se desempeñó adecuadamente, solamente un alumno lo hizo de forma *Regular* y el resto se situó en el indicador *Bien*.



**Gráfica 15.** Resultados de la lista de cotejo grupal. (Martes 19 de marzo de 2019).

Los resultados de esta gráfica dan cuenta de la observación que realicé respecto del proceso de los alumnos a lo largo de toda la secuencia didáctica y con ayuda de una Lista de cotejo grupal. Como se puede observar, la mayor parte de los alumnos asistentes desempeñaron adecuadamente los indicadores procedimentales, actitudinales y conceptuales que estaban contemplados para esta sesión. Fueron dos indicadores que la totalidad de estudiantes cumplió cabalmente, en cuatro indicadores solamente un alumno no lo desempeñó de acuerdo al resto, y, por último, el indicador *Detecta errores en la carta del compañero* fue el menos favorecido, ya que 50% de los alumnos lo realizó y el 50% no lo cumplió satisfactoriamente.

Estos datos fueron información relevante de los procesos de evaluación, y permitieron conocer el nivel de desempeño en referencia al aprendizaje esperado de la sesión, no obstante, considero que la evidencia más clara para valorar los avances de los alumnos son los productos finales, por tal razón presento el Artefacto 5.3, en el cual analizo un producto final de un alumno del grupo.

Sanjuro  
 Martes 19 de Marzo del 2019  
 Para: Fabiana y Abril  
 Como estas?

si me gustan, las tortugas y me gustan los Perritos-  
 recién nacidos, y los gatitos.  
 Me gustan los Pajaros?  
 me gusta que esten de un tamaño  
 de bastante grande.  
 Yo soy Abril  
 adios y los yo me voy adios  
 luego Platiquemos.

De Abril

Carta antes de ser

Sanjuro  
 Martes 19 de Marzo del 2019  
 Para: Fabiana y Abril  
 Como estas?

si me gustan, las tortugas y me gustan los Perritos-  
 recién nacidos, y los gatitos.  
 Me gustan los Pajaros?  
 me gustan las odas que estén de un tamaño  
 de demasiado grandes.  
 Yo soy Abril.  
 Adios y los ya me voy, adios  
 luego Platiquemos.

De Abril

Carta reconstruida luego de la

Artefacto 5.3. Producción de alumno: Carta corregida después de la Coevaluación. (Martes 19 de marzo de 2019).

El artefacto 5.3 lo seleccioné para evidenciar el avance de mis alumnos en su producción escrita durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Este trabajo solo es una muestra del desempeño que tuvieron los alumnos para llegar a la versión final de su producto. En la evidencia rescato la fortaleza de haber cambiado el enfoque de mi evaluación, los alumnos no se quedaron solo con su rúbrica, sino que con ella atendieron las áreas de oportunidad que les detectaron sus compañeros con la finalidad de mejorar los productos y los procesos de aprendizaje.

La carta de la izquierda representa la primera versión del trabajo de Abril, en ella la alumna escribió de manera libre y autónoma, destaco la redacción de un mensaje coherente de acuerdo a la carta recibida de su remitente. De acuerdo a la coevaluación hecha por su compañera Perla Antonia (Anexo 17) la carta de Abril se pudo leer fácilmente, atendió aspectos de redacción y escritura e integró todos los elementos estructurales de este portador, no obstante, su compañera detectó que la carta tenía algunas letras que no eran correctas (Ortografía).

La carta de la derecha es la versión final que realizó Abril luego de haber tomado en cuenta la Coevaluación y las sugerencias de su compañera así como de mi persona en el papel de guía y facilitador del aprendizaje. Dicha comparación permite visualizar en la versión final la identificación y corrección de casi la totalidad de las áreas de oportunidad detectadas, Abril cambió las letras que no eran correctas, integró signos de interrogación en algunas preguntas y colocó también ciertas tildes que permitieron leer el mensaje de una forma clara y legible.

La autora de la carta es Abril, una alumna de 8 años que transita en el estadio *Sensoriomotriz o Preoperacional* de Piaget (Ganem y Ragasol, 2015), su orientación social es *Corporativa* y en el tiempo *Planificadora*. En los estilos de aprendizaje de Kolb es un alumna *convergente-asimiladora*, percibe la información de forma abstracta con la formulación conceptual y la procesa por la experimentación activa, gusta de las experiencias reflexivas (Romero, Salinas y Mortera, 2010). Actualmente su escritura se ubica en la etapa silábica alfabética de la adquisición (Ferreiro, 1979).

Como ya lo he mencionado, el presente artefacto me permitió reflexionar acerca del papel que juega la interacción social en el aula y los procesos de evaluación formativa con fines de mejora de los aprendizajes. En esta parte de la secuencia pude identificar un hallazgo y una respuesta a mi pregunta de indagación: los alumnos mejoran su escritura cuando interactúan con sus pares, para los alumnos debutantes en la adquisición del lenguaje escrito tiene una gran relevancia la presencia de escritores modelos de quien obtener las pautas para escribir de forma convencional.

En referencia a los propósitos y pregunta de indagación puedo decir que se vieron enormemente favorecidos con esta intervención docente. Los alumnos dieron muestras tangibles de haber mejorado su lenguaje escrito con ayuda de ciertas prácticas sociales de uso cotidiano, con lo cual lograron los aprendizajes esperados. Por mi parte reconozco que esta intervención fue importante en la medida que pude innovar ciertas actividades con mis alumnos, favoreciendo con ello la adquisición del lenguaje escrito y el logro de los aprendizajes esperados. Por último, mi pregunta de indagación ha sido respondida satisfactoriamente a lo largo de todo el análisis.

En cuanto a los ambientes de aprendizaje promovidos en mi aula a lo largo de mis intervenciones, reconozco que han favorecido el aprendizaje de mis alumnos, retomo a Juárez y Comboni (2010) citados en INEE (2016) quienes afirman que la educación inclusiva implica una escuela incluyente, abierta a los niños y jóvenes sin importar sus rasgos específicos ni sus cualidades intrínsecas, estructurales o culturales. Con esto elaboro mi visión a futuro y me planteo el reto de seguir promoviendo una educación inclusiva, lograr que el aprendizaje se dé colaborativamente, y que ningún alumno quede fuera por aspectos particulares.

Valoro también como fortaleza de mi práctica la implementación de actividades donde los alumnos interactuaron socialmente con sus pares en diversas modalidades de organización, reconozco que estas situaciones en el aula abonan a la incorporación de una educación inclusiva, ya que “aprender a vivir con las diferencias...nos abre unas posibilidades muy ricas que, en caso contrario no hubiésemos tenido” (Casanova, 2011, p. 19).



Como muestra de lo anterior puedo hacer referencia al trabajo en binas y equipos conformados estratégicamente, logrando que alumnos experimentados del nivel Esperado en la adquisición del lenguaje escrito apoyen en sus procesos de aprendizaje a los alumnos que por sus condiciones personales y académicas han presentado dificultades y requieren el apoyo de modelos convencionales. El trabajo realizado muestra que la interacción entre alumnos favorece la convivencia sana y pacífica y la comprensión de que todos somos diversos y diferentes.

Con lo anterior me establezco también como reto a futuro el hecho de seguir fortaleciendo el vínculo entre mi filosofía docente y mi práctica cotidiana con los alumnos, creo que mi intervención como guía y facilitador del aprendizaje es determinante para inculcar en mis estudiantes las actitudes de respeto y aceptación que permitan que el aula de clases siga siendo un espacio inclusivo y con lugar para todos, ya que “la semilla de esa aspiración...tiene que plantearse en la mente de los niños y jóvenes a través de la educación escolar” (Echeita, 2007, p. 79).

### **Hallazgos y respuestas a mi pregunta de investigación**

La mayor fortaleza de esta intervención docente ha sido el hecho de encontrar respuestas a mi pregunta de investigación, con cada actividad implementada y con cada situación experimentada pude *Autoconfrontarme* con mis teorías, *Confrontarme* con los postulados de los especialistas pero, sobre todo, pude tener un acercamiento con mis alumnos y sus procesos de aprendizaje, después de todo fueron ellos quienes dieron respuesta a mi pregunta de indagación, *¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de segundo grado de educación primaria para el logro de los aprendizajes esperados?* Dichas respuestas las enuncio a continuación.

En la adquisición de la escritura mi intervención como docente debe partir de una estructura sistematizada, misma que integre actividades de aprendizaje totalmente organizadas y preparadas de manera puntual. He mencionado que el alumno aprende de su contexto y de la cotidianeidad, sin embargo, soy yo como docente el que debo de articular cada situación para que resulte motivante para mis alumnos.

Dichas actividades resultan motivantes, llamativas y significativas para los alumnos en la medida en que son compatibles con sus intereses, para ello es sustancial que las secuencias didácticas a implementar integren diversas experiencias basadas en el juego, que impliquen que los alumnos interaccionen de manera dinámica con su maestro, pero sobre todo con sus iguales. De esta forma el aprendizaje se construye y no se trasmite, implicando mayor significado para los estudiantes.

La interacción social que mis alumnos deben experimentar conmigo como docente y con sus compañeros de clase, no podría darse desde un trabajo monótono, rutinario y enmarcado únicamente en el aula de clases. Por ello, la adquisición de la escritura supone que implemente en mi aula diversas modalidades de organización grupal, tales como individual, binas, tríos, cuartetos, equipos fijos y movibles, ya sea homogéneos y heterogéneos, así como la organización en gran grupo para poner en común el conocimiento y el aprendizaje. Para que dichas modalidades sean más impactantes para los alumnos también es necesario que el trabajo se traslade a otros espacios de la escuela, siendo propicios la cancha, la biblioteca, los pasillos y los salones de usos múltiples como la sala de cómputo.

Según las situaciones experimentadas al trabajar con este tipo de modalidades de organización grupal, puedo asegurar que al implementarlas los alumnos se verán motivados a participar, cuestionar, opinar, construir, comparar y analizar cada producto elaborado en el salón, por ello, este intercambio de experiencias relacionadas con la adquisición del lenguaje escrito entre alumnos también representa una alternativa fructífera para promover la adquisición de la escritura en mis alumnos, en la medida en que los niños comentan lo que saben y conocen lo que saben sus compañeros, entran en un ciclo de aprendizaje compartido en el que pueden nutrirse, pedagógicamente hablando, y a la vez nutrir a sus iguales.

En edades tempranas de adquisición de la escritura los alumnos se caracterizan por ser curiosos, investigadores y cuestionadores, lo cual implica que, para favorecer sus procesos, como docente deba incorporar actividades que coloquen a mis alumnos en una actitud de asombro y expectativa sobre lo que se está aprendiendo.

Para lograr lo anterior es necesario que el salón de clases sufra una transformación, que deje de hacer lo que siempre he creído que funciona y que me atreva a innovar en cuestiones de procesos, contenidos y sobre todo materiales, en segundo grado de primaria los recursos materiales juegan un papel central, por ello, como docente debo emplear diversidad de apoyos, ya sean visuales, manipulables, interactivos o digitales que promuevan que el alumno aprenda a escribir sin saber que lo está haciendo.

El hecho de que los alumnos aprendan a escribir de manera espontánea y sin saber que lo hacen, es realmente posible en el aula de clases, pero implica que, como docente, abandone mis falsas teorías de la enseñanza y tenga apertura hacia nuevas formas de aprendizaje en mis clases. Así, la libertad que otorgue a mis alumnos es un aspecto primordial que debo considerar para favorecer la adquisición de la escritura, dejar a los niños que aprendan a su ritmo y estilos propios, así como dar el tiempo suficiente y necesario para la escritura, son acciones constructivistas que traen beneficios para los procesos de adquisición de los alumnos.

La adquisición de la escritura implica que el alumno esté al centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no obstante, el papel que desempeño como docente también debe ser relevante para lograr resultados de mayor magnitud, por tanto, es importante que considere y respete en todo momento a mis estudiantes como personas únicas, irrepetibles y con una individualidad propia y definida. Esto implica que al intervenir abandone mi enfoque controlador y tradicionalista y de paso a una práctica que en lugar de ordenar cuestione, que en lugar de ayudar a los niños establezca andamiajes para que ellos construyan por sí mismos.

Al trabajar con el enfoque anterior me estaré retirando del proceso de aprendizaje para permitir que sean mis alumnos quienes elaboren sus conjeturas, sus dudas, sus respuestas y su propio aprendizaje, para ello es indispensable la creación y presentación en el aula de modelos de referencia que ayuden a mis estudiantes a observar como realiza la escritura convencional un agente experimentado, los escritores modelo y los textos fuente, ya sean externos o del mismo grupo, llevan a que los niños fortalezcan su escritura a través de la observación de tales portadores.

La implementación de textos-fuente y de modelos de escritura experimentada favorecen también la escritura en la medida en que son tomados de la realidad y del contexto próximo de los alumnos. Por ello, la adquisición del lenguaje escrito implica también que las actividades de aprendizaje estén basadas en prácticas sociales del lenguaje real y de uso cotidiano para los niños, además de que los escritos elaborados por los alumnos tengan siempre un destinatario real, así estaré asegurando que los alumnos escriban con un verdadero propósito comunicativo.

Finalmente destaco la coevaluación entre compañeros como un recurso propicio para la adquisición de la escritura. Esta actividad implica que los alumnos fortalezcan sus habilidades en un proceso dinámico de ida y vuelta. Al ser evaluado el alumno tiene la posibilidad de conocer sus áreas de oportunidad en boca de una persona que tiene cierto significado emocional para él, pero al evaluar a sus pares los estudiantes tiene la posibilidad de poner en práctica los conocimientos, habilidades y destrezas que previamente ha adquirido.

### **Nuevos retos para concluir mi investigación**

Aun cuando mi intervención docente tuvo varias fortalezas y aciertos, reconozco que en mi práctica también hay ciertas debilidades y áreas de oportunidad que me planteo solventar en la recta final de mi intervención investigativa. Dentro de los retos que me propongo superar en mi última fase de aplicación están los siguientes: debido al significado que tuvieron las actividades para mis alumnos me propongo seguir implementando situaciones de escritura motivantes que tengan para los alumnos un destinatario real, seguir promoviendo en mi aula una educación inclusiva donde haya lugar para todos independientemente de sus condiciones personales, fortalecer el vínculo entre lo que profeso en mi filosofía docente y lo que realmente hago en mi práctica cotidiana, y finalmente, darle a los padres de familia la relevancia que merecen dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos, esto al incorporarlos a las actividades de escritura que se lleven a cabo tanto dentro como fuera del contexto escolar.

## **Análisis 6. La feria de la escritura**

Para Serrano (2000) “las situaciones de aprendizaje de la escritura en la escuela deben tener una intención comunicativa y un contexto social real, para que los estudiantes la perciban como una actividad significativa y necesaria para su formación” (p. 10). A partir de este referente pude realizar una confrontación teórica y también una Autoconfrontación respecto a mi proceder en la última fase de mi investigación, ya que al tener varios retos que solventar me surgieron algunas interrogantes *¿Qué actividades serán significativas para mis alumnos? ¿Qué actividades podrán ayudarles en la adquisición del lenguaje escrito? ¿Cómo puedo promover intenciones comunicativas? ¿Cómo puedo integrar a los padres de familia al trabajo del aula?*

Dichas interrogantes estuvieron presentes desde el diseño de mi intervención y sobre todo durante el desarrollo de la misma, ya que pude encontrar respuestas a tales planteamientos al trabajar con los alumnos y valorar sus trabajos de escritura. Por tal motivo a continuación doy a conocer las experiencias vividas en el último análisis de mi práctica docente, mismo que representó de gran significado para mis alumnos al llevarlo a cabo a través de actividades innovadoras y en colaboración con los padres de familia y algunos docentes de la institución.

Mi intervención número seis la llevé a cabo el día martes 9 de abril de 2019 en varios espacios de la escuela primaria “Maestro Justo Sierra”, en este día realicé mi práctica docente con 9 de los 11 alumnos que integran el segundo grado grupo “A” de dicha institución. El ambiente social de esta clase fue benéfico para el desarrollo de cada actividad y para el logro de los aprendizajes esperados en mis alumnos, mismos que se encontraban muy contentos y sobre todo entusiasmados acerca de lo que realizaríamos en esta ocasión, al ver los diversos materiales se preguntaban entre sí qué haríamos con ellos y si ellos podrían utilizarlos. En lo personal estaba muy nervioso y con cierto grado de incertidumbre, aunque todo lo había organizado puntualmente de manera previa, me preocupaba la reacción de los docentes de mi escuela y el impacto que tendrían las actividades en mis estudiantes.

El trabajo realizado lo implementé a través de una secuencia didáctica enfocada en el *Campo de formación académica Lenguaje y Comunicación*, específicamente en la asignatura de *Lengua materna. Español*. La modalidad de trabajo promovida fue *Actividad recurrente. Ideas para escribir mejor*, cuyo nombre fue “*La feria de la escritura*” para generar en mis alumnos un mayor interés y emoción en los diversos ejercicios contemplados.

Para esta última intervención contemplé que los alumnos fortalecieran y reafirmaran varios aprendizajes esperados sencillos que ya habían sido abordados en análisis anteriores, tales como *Identificar las letras que se requieren para la escritura de cada palabra, Escribir textos descriptivos sencillos a partir de su imaginación con imagen y texto, Identificar la segmentación entre palabras y su relación con el significado, Identificar rimas e Identificar aspectos de ortografía y segmentación*. Favorecí el ámbito de Estudio a través de varias producciones finales que respondieran al logro de dichos aprendizajes y como respuestas a la pregunta de investigación que pretendo resolver.

De la misma manera que en los análisis anteriores implementé un *proceso de evaluación bajo el enfoque formativo*, a través de la recolección de diversos datos y evidencias que me dieran la posibilidad de obtener referentes acerca del aprendizaje de los alumnos para la toma de decisiones respecto al aprovechamiento y desempeño de los mismos (SEP, 2017). La evaluación estuvo presente a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, una *evaluación diagnóstica* al sondear lo que los alumnos sabían acerca la actividad que realizaríamos, la *evaluación intermedia* a través de las producciones realizadas por los niños en cada estación de trabajo y finalmente la *evaluación final o sumativa* en la que los alumnos y yo valoramos el trabajo realizado.

Los alumnos autoevaluaron su trabajo con una *Escala de Autovaloración* (Anexo 18) que les permitió evaluar su desempeño en la clase a través de algunos indicadores: *Identifiqué las letras necesarias para formar una palabra, Realicé la descripción de mi personaje, Encontré la letra faltante para escribir una oración, Escribí la rima de una palabra y Encontré la sílaba faltante para completar una palabra determinada*.

Por mi parte evalué con observación en cada estación, y concentré mis valoraciones en una *Escala estimativa para evaluar el desempeño en la sesión* (Anexo 19) misma que contempló 2 indicadores Procedimentales (Sigue indicaciones, Participa en las diversas estaciones) 2 Actitudinales (Toma turnos para participar, Apoya a sus compañeros en la resolución de ejercicios) así como 5 de Conceptuales (Identifica letras que se requieren para la escritura de cada palabra, Escribe textos descriptivos sencillos, Identifica la segmentación entre palabras y su relación con el significado, Identifica rimas e Identifica aspectos de ortografía y segmentación). Los indicadores los evalué en 3 niveles de cumplimiento: *Excelente, Bien y Regular*.

La parte *Innovadora* de mi última intervención consistió en la implementación de la *Modalidad de trabajo por estaciones* a través de un circuito de actividades que nombré "*La feria de la escritura*", misma que se apoya teóricamente en los postulados de Carol Anne Tomlinson en su libro *El aula diversificada*, de igual modo propicié el *Trabajo por parejas o pequeños grupos* propuesto por Iganzi Puigdemívol en su libro *Programación de aula y adecuación curricular*. Además, en esta ocasión pude integrar a los padres de familia en las actividades de aprendizaje, solventando así un reto que mi equipo de Co-tutoría me había indicado en análisis anteriores.

Como parte final de mi investigación intencioné cada actividad de aprendizaje para favorecer los propósitos de investigación que he venido manejando: *Favorecer en el caso de los alumnos la adquisición del lenguaje escrito a través de las prácticas sociales del lenguaje para el logro de los aprendizajes esperados*, así como *Implementar estrategias didácticas siguiendo el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje para favorecer en mis alumnos la adquisición del lenguaje escrito y el logro de los aprendizajes* como propósito del docente. De igual modo, el trabajo realizado abonó a la resolución de mi pregunta de investigación: *¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de segundo grado de educación primaria para el logro de los aprendizajes esperados?*

El presente análisis tuvo como punto de partida los retos que me habían quedado pendientes de las aplicaciones anteriores, los cuales enuncio a continuación como referentes del proceso de profesionalización y mejora de mi persona y mi práctica.

Esta intervención estuvo enfocada en situaciones derivadas de mis prácticas previas que representaron áreas de oportunidad a atender para mejores los resultados en el aprendizaje de mis alumnos. Tales hechos los tomé como retos a solventar en esta fase final: *seguir implementando situaciones de escritura motivantes que tengan un destinatario y un fin real, promover en mi aula una educación inclusiva donde haya lugar para todos los alumnos independientemente de sus condiciones personales, fortalecer el vínculo entre mi filosofía docente y mi actuar en clase, y finalmente, dar a los padres relevancia dentro del proceso de aprendizaje de sus hijos incorporándolos a las actividades de escritura dentro y fuera del contexto escolar.*

### **¿Quién ha ido a una feria?**

La intervención realizada implicó un trabajo previo con los padres de familia, para ello nos reunimos con una semana de anticipación para explicarles la idea de *“La feria de la escritura”* y solicitar el apoyo para la conducción de las estaciones de trabajo. Integramos 5 equipos con los padres asistentes y les asigné la estación a coordinar, a cada equipo le expliqué en qué consistía la actividad de la estación y los motivé a preparar algún material que hiciera más llamativas las actividades para los alumnos.

Me establecí como reto atender y programar mi actividad a nivel escuela para evitar incidentes que llegaran a obstaculizar el desarrollo de las actividades. Me presenté con la directora y le comenté mi idea. Considero que este aspecto de la organización escolar fue una fortaleza, desde un principio la directora se mostró muy interesada y convencida con *“La feria de la escritura”*, me propuso realizarla el día martes para que no interfiriera con las clases del docente de educación física y hasta se ofreció en ayudar en cualquier situación que necesitara. Considero que la comunicación con mis compañeros docentes es básica para el logro de los propósitos, ya que el nivel de coordinación puede favorecer o entorpecer las actividades diseñadas.



También considero como fortaleza la participación de los padres de familia tanto en la preparación de las estaciones como en el desarrollo de las mismas, al comentarles la idea las madres asistentes se mostraron entusiasmadas, les dio gusto sentirse integradas al trabajo del aula y hasta comentaron que no le dirían a sus hijos para que fuera una sorpresa. Con esto cumplí inicialmente con el reto de *dar relevancia a los padres dentro del proceso de aprendizaje*, ya que al incorporarlos a la feria me pude dar cuenta de que tienen mucha disposición para apoyar al maestro, aunque a veces no les doy el espacio y la confianza para que apoyen las actividades de aprendizaje de sus hijos.

También pude acabar con un mito que había tenido desde que llegué a trabajar a esta escuela, los compañeros maestros me habían comentado que no esperara mucha participación de los padres, ya que ellos no se interesaban mucho en la educación de sus hijos y ni siquiera asistían a las reuniones a las que eran citados, razón por la cual nunca los había convocado a participar en la escuela. Reconozco que en esta reunión estaba nervioso pues pensaba que las madres verían la feria como algo irrelevante y sin sentido, sin embargo, su actitud fue muy diferente a la que yo esperaba. Con esto reflexiono en que mi papel como docente debe promover la confianza y los espacios para que los padres se integren al trabajo y aprendizaje de sus hijos.

El día de la intervención los alumnos se encontraban expectantes sobre lo que haríamos, en la cancha las madres de familia aún se encontraban preparando los últimos detalles para la feria, fue emocionante ver cómo cambió la actitud de los alumnos que en los primeros análisis yo describía como distraídos, dispersos en atención y desmotivados a la clase, ahora podía ver a unos niños atentos, pendientes de cada movimiento que hacía y sumamente curiosos de lo que pasaba y estaba por ocurrir en la cancha de la escuela.

Esto lo considero como una fortaleza de mi práctica, ya que con ella pude solventar un reto que mi equipo de Co-tutoría me había indicado, *seguir implementando situaciones de escritura motivantes con un destinatario y un fin real*, “La feria de la escritura” me permitió superar este reto a través de las actividades realizadas.

De igual modo, la actitud tan cambiante de mis alumnos me permitió reflexionar acerca de la importancia que tiene la creación de *ambientes de aprendizaje* en el aula, considero que mis alumnos no estaban desinteresados en mis clases iniciales, simplemente yo estaba trabajando con intereses que no eran compatibles a los de ellos. Con esto pude asumir que la creación de ambientes de aprendizajes es primordial para el logro de los propósitos educativos, viendo en ellos un “espacio de riqueza invaluable que responde a una estrategia educativa y constituye un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje” (Castro y Morales, 2015, p. 3).

Para dar inicio a las actividades de aprendizaje cuestioné a los alumnos tomando como referencia las siguientes preguntas *¿Quién sabe qué es una feria? ¿Quién ha ido a una feria? ¿Qué cosas podemos encontrar en una feria? ¿Ustedes se divierten estando en una feria?* Los rostros de mis alumnos se iluminaron y poco a poco empezaron a comprender en qué consistía la actividad del día, emocionados expresaron que en la feria hay juegos, comida y música y que a ellos les gustaba asistir porque se divertían en los diferentes juegos que había.

Luego anuncié a los niños que con ayuda de sus padres habíamos preparado “La feria de la escritura”, la cual se componía de varias estaciones en donde podrían participar en actividades divertidas que los harían ganar monedas de chocolate. Luego indiqué que la participación en la feria se realizaría acompañados de un compañero y les compartí cómo había integrado las binas de participación. Fue necesario aclarar que tenían un tiempo límite de 10 minutos para resolver el reto de cada estación, fui enfático en indicar que en caso de requerir apoyo podrían solicitarlo a su compañero de bina, al padre de familia de la estación y en última instancia a mí como docente.

En esta ocasión no di libertad para que los niños integraran sus pequeños grupos, sino que las binas de participación en la feria las diseñé de manera previa, esto para cumplir con los referentes teóricos de dicha estrategia, con esta implementación buscaba propiciar un nivel de interacción entre alumnos, promoviendo compensar las limitaciones a las que los niños se enfrentan, favoreciendo la imitación sobre todo en alumnos con niveles distintos de aprendizaje (Puigdemívol, 1999).

La organización a través de la estrategia de *Pequeños grupos* la considero como una fortaleza de mi intervención, al implementarla pude superar un reto de gran relevancia en mi aula, *promover una educación inclusiva donde haya lugar para todos mis alumnos independientemente de sus condiciones personales*, al integrar los equipos con un alumno en Nivel esperado y otro en Nivel requiere apoyo se pudo cumplir la finalidad de la estrategia, que los alumnos interactuaran entre sí favoreciendo un aprendizaje compartido, el alumno experimentado sirvió de soporte al alumno que necesitaba de un estímulo para lograr el aprendizaje implicado.

Esta interacción me llevó a reflexionar sobre mi papel en del aula como promotor de una educación inclusiva, recordé las primeras clases en las que los alumnos se negaban a trabajar con determinados estudiantes argumentando que ellos *“no sabían leer ni escribir y que no trabajaban”*, en las últimas intervenciones los alumnos han mostrado actitudes de aceptación, de empatía y de apoyo hacía los compañeros con áreas de oportunidad, ayudándolos incluso sin que yo lo solicite, esto me comprueba que la promoción de una educación inclusiva debe ser permanente, pues *“aprender a vivir con las diferencias puede ser difícil...sin embargo...nos abre...posibilidades muy ricas”* que no se pueden lograr de otra manera (Casanova, 2011, p. 19).

Para dar inicio con la feria distribuí a cada bina en una estación respectiva e indiqué que pasados los 10 minutos les indicaría para pasar a la estación siguiente. Los padres tomaron su papel correspondiente y los alumnos empezaron a realizar las diferentes actividades propuestas. Considero que cada actividad diseñada en las estaciones implicó un reto cognitivo para mis alumnos, luego de percatarme de que contaban con suficientes ideas previas sobre lo que es y se hace en una feria pude conectar dichos conocimientos previos al desarrollo de la clase.

Cada estación favoreció que los alumnos activaran habilidades, competencias y aprendizajes que previamente se habían abordado en intervenciones anteriores. Los retos cognitivos implementados consistieron tanto en aspectos conceptuales y prácticos de la escritura como habilidades y competencias físicas y motrices, escribir, describir, leer, correr, encestar pelotas y brincar para alcanzar tarjetas.

## Estación 1. La máquina de palabras

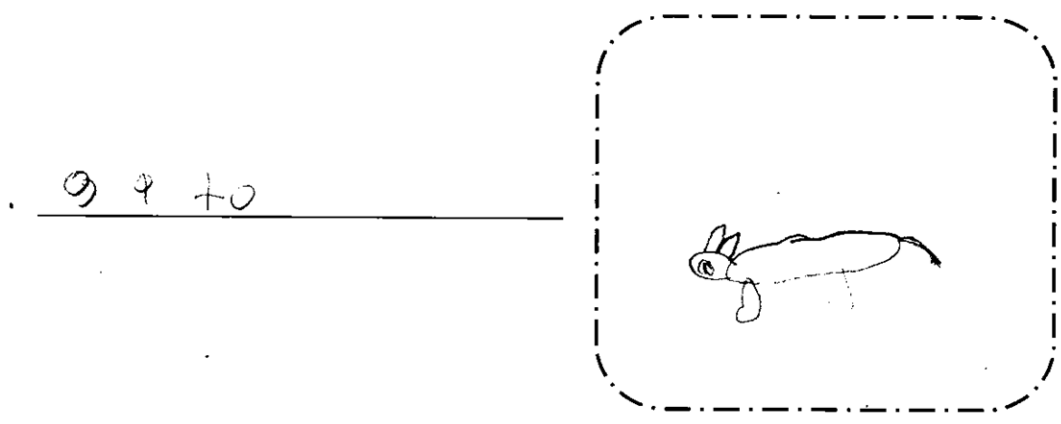
En esta estación retomé “La máquina de palabras” que previamente había implementado en la intervención 3, ya que fue muy significativa para los alumnos quienes querían seguir trabajando con ella después de clase. En ella el reto cognitivo implicó que los estudiantes recibieran una palabra o frase con letras en desorden que tenían que ordenar para descubrir la palabra correcta. Los padres de la estación ofrecieron pistas para facilitar el proceso, tales como la letra inicial y la final. El encontrar la palabra respectiva los alumnos la escribieron en un formato específico y agregaron un dibujo en relación a la misma.

En esta estación los alumnos favorecieron el aprendizaje esperado *Identificar las letras que se requieren para la escritura de cada palabra*, y me ofreció la oportunidad de analizar los avances que han tenido en relación a su proceso de adquisición del lenguaje escrito. Presento la producción realizada por un alumno, cuya relevancia me permite citarla como artefacto al implicar un beneficio derivado del apoyo y colaboración de su compañero de bina en sus principales áreas de oportunidad.

**Estación 1: La máquina de palabras.**

**Instrucciones:** Escribe a continuación la palabra que formaste con la máquina de palabras y agrega un dibujo.

o p t o



**Artefacto 6.1.** Producción: Palabra reconstruida por un alumno en la estación 1. (Martes 9 de abril de 2019).

Al ser una actividad que ya se había trabajado en intervenciones anteriores no representó gran dificultad para los alumnos, la mayoría cumplió con los requerimientos de manera satisfactoria, no obstante, retomo esta producción ya que da cuenta del nivel de avance de José Antonio, un alumno que ha presentado dificultades a lo largo de las diferentes intervenciones y con quien no he podido lograr avances significativos a pesar de atenderlo de manera enfática y establecerle apoyos individualizados.

En el artefacto se muestra la palabra que José Antonio logró reconstruir al participar en la estación 1, por indicaciones mías, la madre de familia encargada propuso al alumno la palabra *gato*, una palabra con 4 letras y dos sílabas, esto para facilitarle el proceso de resolución. Lo rescatable de esta actividad radica en que el estudiante logró reconstruir dicha palabra de manera autónoma, aun cuando la madre de familia y su compañero de bina se ofrecieron a apoyarle, él pidió enfáticamente que lo dejaran trabajar solo, el resultado fue satisfactorio como se muestra en la imagen.

José Antonio tiene 8 años, ha aparecido pocas veces en los análisis anteriores, he resaltado las áreas de oportunidad que presenta. Se ubica en el estadio Sensoriomotriz o Preoperacional propuesto por Piaget, de manera contraria a su etapa no muestra rasgos fuertes de imitación diferida ni un desarrollo del lenguaje escrito (Ganem y Ragazol, 2015), es un niño despistado que prefiere la orientación social individual y es planificador de acuerdo a su orientación en el tiempo, es un alumno *divergente-acomodador* de acuerdo a los estilos de aprendizaje de Kolb, capta la información por medio de experiencias reales y concretas y la procesa activamente (Romero, Salinas y Mortera, 2010), es Pre-silábico en escritura libre y Alfabético convencional en escritura de palabras (Ferreiro, 1979).

El artefacto muestra un avance significativo en los procesos de adquisición del lenguaje escrito de José Antonio, por vez primera observé una escritura con rasgos alfabéticos convencionales, ya que el alumno aún presenta pseudo grafías sin control de cantidad y algunas veces incluso grafías primitivas, en esta ocasión mostró un logro en cuanto a la demanda de la estación, formó la palabra sin necesidad de apoyo, lo cual refleja su avance en cuestión de autonomía en la escritura.

A partir de mis concepciones y teorías pude comprender el avance de José Antonio al reflexionar que “la escritura es un objeto social cuya presencia y funciones exceden el marco escolar” (Teberosky, 1999, p. 71), el hecho de que mi estudiante no mostrara rasgos de escritura convencional en el aula de clases no significa que sus procesos de adquisición estuvieran detenidos, fuera de la escuela los alumnos encuentran múltiples oportunidades para adquirir la escritura o fortalecer las habilidades que han adquirido en el ámbito escolar.

Lo anterior pude confrontarlo teóricamente con algunos especialistas en el área del lenguaje escrito, llegando a la conclusión de que como complemento a las oportunidades de aprendizaje que los alumnos tienen fuera del aula es necesario considerar también su capacidad de construcción de conocimiento, tomando en cuenta mi *filosofía docente* creo en la teoría Humanista del aprendizaje, cuyo núcleo central es que los niños están activamente involucrados en su propio aprendizaje, niños que se preocupan y tratan de resolver los enigmas de su vida diaria, “niños que aprenden a escribir de la forma tan natural como aprenden a hablar” (Ferreiro y Gómez, 2000, p. 107).

A partir de lo anterior pude reflexionar y *Autoconfrontarme* de manera profunda, cuestionándome sobre la función y papel que juega el lenguaje escrito en mi aula, en qué medida la concibo como un conocimiento que evoluciona o simplemente como un conocimiento prefabricado que el niño sólo consume (Ferreiro, 2013), así pude asumir una mejoría y una transformación al proponerme revalorar las actividades de escritura que implemento y centrar mi atención en los procesos de adquisición de mis alumnos a fin de conducirlos hasta etapas óptimas de una escritura convencional.

Este artefacto y la reflexión vertida a partir del mismo fue una fortaleza dentro de mi intervención docente, ya que con ello pude afrontar un reto que tenía desde análisis anteriores, el hecho de *fortalecer el vínculo que establezco entre mi filosofía docente y mi actuar en clases*, la situación de José Antonio me permitió revalorar el papel que juegan mis alumnos de acuerdo a la teoría Humanista que profeso, y me permitió comprometerme con ellos en el respeto a su individualidad y desarrollo.

## Estación 2. Mis personajes favoritos

En esta estación los alumnos eligieron un sobre cerrado al azar y sacaron la imagen que se encontraba dentro del mismo, luego con ayuda de un formato proporcionado por la madre de familia que se encontraba coordinando la estación, describieron por escrito cómo era el personaje que les tocó, lugar donde vive, alimentación, características de su familia entre otros aspectos que ellos desearan agregar. Esta estación pretendía que los alumnos *Escribieran textos descriptivos sencillos a partir de su imaginación, con imagen y texto*, y representó una oportunidad única para observar el nivel de escritura autónoma que presentan actualmente mis estudiantes.

La actividad fue relevante para mí y sobre todo para los alumnos, quienes al participar en la misma no sólo pusieron en práctica el aprendizaje esperado, sino que tuvieron la oportunidad de reflexionar acerca de la mejoría que han presentado en sus niveles de adquisición del lenguaje escrito. Tal es el caso de Lourdes, una alumna de la que he escrito reiteradamente al focalizar sus áreas de oportunidad y al puntualizar los avances que ha logrado consolidar a lo largo de las diferentes intervenciones. Para describir la situación presento el siguiente diálogo en el que participamos ella y yo en una charla que trajo múltiples aportes y respuestas a mi pregunta de investigación.



Lourdes se encontraba participando en la estación "Mis personajes favoritos", yo permanecía muy cerca de ella para percatarme de su proceso de escritura. La alumna ya había sacado el personaje que le había tocado describir.

**Lourdes:** (dirigiéndose a mí preocupada) ¡Maestro! Pepa es mala.

**Docente:** ¿Te tocó Pepa? ¿y por qué dices que es mala?

**Lourdes:** Porque ella mató a sus papás.

**Docente:** (Dando énfasis de preocupación) ¿En serio? ¿Pepa la cochinita rosa mató a sus papás? ¿y cómo lo hizo?

**Lourdes:** Sí maestro, con un cuchillo los mató, ¿verdad que sí Perla?

**Perla:** Sí, en la nueva temporada sale eso.

**Docente:** Pues ahí escribe eso Lourdes, que es una asesina, o que es mala.

Lourdes toma su escrito y me lo muestra.

**Lourdes:** Maestro, yo ya sé leer y escribir.

**Docente:** Tú siempre has podido leer y escribir.

**Lourdes:** No maestro, antes no podía leer ni tampoco escribir.

**Docente:** Sí sabías Lourdes, sólo que te daba miedo intentarlo, ahora sólo tienes que practicar mucho para que mejores tu lectura.

Lourdes sigue describiendo a su personaje y yo me desplazo a otra estación para observar a los demás estudiantes.

*Diálogo 4. Reflexión sobre la mejoría en el aprendizaje. Recuperado del video: martes 9 de abril de 2019.*

El diálogo fue bueno para el proceso de aprendizaje, ya que no fue necesario que yo reconociera el avance que ha mostrado Lourdes a partir de las últimas intervenciones, sino que fue la alumna quien se ha percatado de las habilidades que posee a diferencia de las fases iniciales. Este grado de reflexión es de reconocerse, pues pocos alumnos logran alcanzar una metacognición como ésta, por tanto, presento como artefacto la descripción elaborada por Lourdes, en el que se hace evidente que la escritura para la estudiante ha implicado la adquisición significativa de conocimiento, y no la simple “apropiación de una técnica” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 9).

**Estación 2: Mis personajes favoritos.**

Instrucciones: Describe el personaje que te tocó, puedes agregar el lugar donde vive, cómo es su familia, y otros aspectos que creas convenientes.

**Nombre del personaje:** Pepa

**Descripción del personaje:**  
pepa es mala porque mato a su hermano y a su  
papa y salta en los charcos y tiene un pesti de rojo  
y ella es rosa

**Artefacto 6.2.** Producción: Descripción escrita por Lourdes. (Martes 9 de abril de 2019).

Este artefacto lo seleccioné al ser una evidencia que complementa la reflexión planteada en el diálogo 4, además de que es un producto que permite compartir el nivel de avance de Lourdes en el proceso de adquisición del lenguaje escrito. En este trabajo se muestra como ha sido la transición de la alumna, retomo sus palabras en las intervenciones iniciales al decir “yo no puedo escribir” cada vez que se le planteaba una actividad de redacción, y la comparo con sus expresiones actuales donde reconoce abiertamente que ahora posee dicha habilidad.



El artefacto muestra la descripción realizada por Lourdes luego de sacar una tarjeta al azar que contenía la imagen de Pepa Pig, una caricatura de reconocida fama en el mundo infantil. El producto realizado por la alumna muestra características de una *escritura silábica-alfabética* (Ferreiro, 1979), cuenta con una adecuada segmentación entre palabras y cumple con el propósito comunicativo que la estudiante pretendía expresar. No obstante, dentro de las áreas de oportunidad de la redacción se encuentran aspectos de acentuación y puntuación, tal como la tilde en la palabra *papá* y el uso de comas al enunciar una sucesión de características.

Lourdes tiene 8 años de edad, se encuentra en el estadio Sensoriomotriz o Preoperacional de acuerdo a los postulados de Piaget, sus habilidades de imitación son marcadas y presenta capacidad analítica para centrarse en los procesos y no sólo en los productos que realiza (Ganem y Ragasol, 2015). Es curiosa, prefiere la orientación social individual y es espontánea de acuerdo a su orientación en el tiempo. Según los estilos de aprendizaje de Kolb es *divergente-acomodadora*, percibe la información a través de experiencias reales y concretas y procesa la información activamente (Romero, Salinas y Mortera, 2010). Su escritura se ubica en la etapa silábica en transición a la silábica-alfabética (Ferreiro, 1979).

Tal y como lo expresé en el diálogo anterior, Lourdes es una alumna que ha contado con las bases de escritura desde etapas iniciales, desde mis teorías considero que su poca o nula participación en actos de escritura formal se debía a un cierto temor a equivocarse, a que sus compañeros se burlaran de ella o a la costumbre arraigada desde el primer grado, donde ella era relegada en el trabajo del aula al no ofrecérsele oportunidades de participación e interacción con el resto de sus compañeros.

A partir de los referentes teóricos puedo decir que Lourdes experimentaba una frontera en su escritura silábica, ya que cuando se les deja elegir los niños prefieren una escritura de caracteres separados y no una escritura de combinación de sílabas. Cabe reconocer que en la escritura alfabética desaparece dicha frontera, lo cual implica una dificultad en esa transición (Ferreiro, 2013). La alumna logró entonces superar esa frontera avanzando a la etapa silábica-alfabética.

A partir del análisis de este artefacto pude reflexionar en el desafío que tengo como docente para favorecer en mis alumnos la adquisición del lenguaje escrito, lograr que la escritura en mi aula deje de ser sólo un objeto de evaluación y se constituya realmente en objeto de enseñanza, por lo que me planteo el reto de que todos mis alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo que es un camino largo y complejo, más no imposible, “y cuya adquisición formal implica la construcción personal en operaciones recursivas” (Lerner, 2001, p. 4).

### **Estación 3. El tendedero de palabras**

En esta estación los alumnos eligieron al azar una papeleta tomada de un contenedor, leyeron la oración respectiva que les tocó y determinaron la palabra que hacía falta para que la oración fuera coherente y se pudiera leer, luego buscaron el término faltante en un tendedero armado de hilo y palabras varias, cortaron la tarjeta y con ayuda de ella completaron la oración. El aprendizaje esperado que estaba implicado en esta tarea era *Identificar la segmentación entre palabras y su relación con el significado*. En estación los alumnos se desempeñaron adecuadamente logrando la construcción de oraciones coherentes (Anexo 20).

El buen desempeño de los alumnos en las diferentes estaciones de trabajo me permitió reflexionar acerca del significado que tuvo para ellos la implementación de este tipo de ambientes de aprendizaje, considerando que éste no se limita “a las condiciones materiales, sino que se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos, y que involucran acciones, experiencias y vivencias de cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas” (Duarte, 2003, p. 102). Con ello valoré el trabajo de los compañeros de bina y de los padres de familia.

### **Estación 4. Globos tramposos**

En dicha estación los alumnos tomaron un globo proporcionado por la madre de familia encargada y lo explotaron creativamente sin usar las manos, extrajeron de él una papeleta y leyeron en voz alta la palabra escrita, luego pensaron en una palabra que rimara con la original y la escribieron en el formato proporcionado.

Al igual que en el resto de los espacios, esta estación me permitió observar el avance que han presentado ciertos alumnos en sus procesos de adquisición, sin embargo, quisiera centrarme en José David, un alumno que he focalizado con necesidad de apoyo y cuyas mejorías en la apropiación de la escritura he descrito en análisis anteriores. En esta ocasión retomo un diálogo propiciado entre el alumno y su madre, misma que estaba a cargo de la estación “Globos tramposos”, el cual refleja la importancia que representa para los niños el apoyo brindado por parte de los padres.



José David había extraído la palabra **oso** y se encontraba pensando en qué palabra podría rimar para escribirla en el formato respectivo.

**Mamá de David:** A ver piensa, una rima es que termine igual, ¿qué terminará igual que oso?

**José David:** ¿Hoja?

**Mamá de David:** ¡No! Esa no termina como oso.

**José David:** ¿ocho?

**Mamá de David:** ¡No! A ver, tú estás confundido, la rima debe terminar igual que la palabra, no empezar igual que la palabra, tú estás diciendo palabras que empiecen igual que oso, pero la rima debe ser una que termine igual que oso, mira un ejemplo, la palabra melón rima con cabezón, porque terminan igual, a ver ahora tú piensa en una rima que termine igual que oso, que termine acuérdate.

José David se queda pensando un rato. Luego escribe algo en su hoja y la muestra a su mamá.

**Mamá de David:** Ándale, esa sí rima, a ver léela a ver si termina igual.

David lee pausadamente para su mamá:

**José David:** o-so, he-r-m-o-so.

**Mamá de David:** Ajá esa sí es rima, hasta se escucha el mismo sonidito.

*Diálogo 5. Aprendizaje entre madre e hijo. Martes 9 de abril de 2019.*

La relevancia de este diálogo radica en el apoyo mostrado por la madre de familia a su hijo José David, este alumno había presentado necesidad de apoyo desde las fases iniciales de la investigación, sin embargo, como lo describí en mis últimos análisis, el estudiante ha mostrado actualmente una disposición por la lectura y la escritura, y aunque tiene rasgos de una escritura silábica y una lectura todavía sin fluidez, valoro estas habilidades como parte de un proceso de mejora continua.

Esto me permitió reflexionar sobre la implicación que promuevo para que los padres se acerquen al aula, tenía la creencia de que la madre de José David no lo apoyaba y que estaba ajena al aprendizaje de su hijo, con ello pude analizar que la colaboración que establezco entre maestro y padres de familia se limita a proporcionarles información y orientación, fomentando una distancia entre aula y padres (León, 2012).

Esta experiencia me lleva a asumir una actitud de mejora y transformación de mis prácticas al considerar que “otro agente de inclusión es la familia” (León, 2012, p. 92), que aun cuando en la actualidad dichos miembros no suelen implicarse de forma activa en la educación y atención de sus hijos en la escuela por razones muchas veces justificadas, mi papel dentro del aula debe seguir insistiendo para que poco a poco la colaboración forme parte de las actividades cotidianas de los padres, me propongo el reto de no darme por vencido ante la poca respuesta y seguir implementando espacios para la participación activa de los padres al aula.

El diálogo y la situación presentada anteriormente tuvo como producto la escritura autónoma de José David luego de ser apoyado por su madre, poniendo en práctica no sólo la escritura, sino también la lectura para corroborar el sonido de las palabras y determinar si rimaban o no. Dicha producción la presento como artefacto para analizar en él el grado de avance que ha presentado el alumno a lo largo de las diferentes intervenciones docentes realizadas.

### ***Estación 4: Globos tramposos***

Instrucciones: En la primera línea escribe la palabra que te tocó, en la segunda escribe una palabra que rime.

oso

ermoso

**Artefacto 6.3.** Producción: Escritura autónoma de José David. (Martes 9 de abril de 2019).

Como ya describí en el diálogo previo, este artefacto implicó relevancia para el proceso de aprendizaje al evidenciar el papel de los padres en el proceso de adquisición del lenguaje de mis alumnos. En él se muestra el trabajo realizado por José David luego del apoyo brindado por su madre al percatarse que el niño estaba confundido respecto a la consigna de la actividad y al aspecto conceptual implicado en la estación. Luego de los andamiajes propuesto por su madre José David logra escribir de manera autónoma la palabra *hermoso* como rima de la palabra *oso*.

José David es un alumno que cuenta con 8 años y que se ubica en el estadio *Sensoriomotriz* propuesto por Piaget, muestra rasgos de imitación diferida y un desarrollo del lenguaje escrito, su pensamiento, aunque es intuitivo y debiera centrarse en productos finales ha tenido rasgos analíticos que le han permitido detenerse en las fases del proceso para un mejor desempeño del mismo (Ganem y Ragasol, 2015).

Es un alumno serio que prefiere la orientación social individual y es planificador de acuerdo a su orientación en el tiempo. Según los estilos de aprendizaje de Kolb es un alumno *convergente-acomodador*, percibe la información de forma abstracta con la formulación conceptual y la procesa por la experimentación activa, gusta de las experiencias concretas (Romero, Salinas y Mortera, 2010). Actualmente su escritura se ubica en la etapa silábica de la adquisición (Ferreiro, 1979).

Aun cuando la palabra escrita presenta áreas de oportunidad al tener una falta ortográfica, valoré el desempeño del alumno en referencia al significado que tiene para él y para su madre. En fases iniciales José David permanecía callado, no participaba y no mostraba esfuerzo por escribir o leer, además, sus compañeros no deseaban trabajar con él ni apoyarlo ya que expresaban que no sabía hacer nada. Considero que estas actitudes lo fueron orillando a creer que él no era apto para la escritura, que su papel en el salón debía limitarse a estar sentado solo, escuchar pasivamente y copiar sin sentido lo que el docente escribía en el pizarrón. Indirectamente mis alumnos sostenían el mito de que los niños especiales o con dificultades deben relacionarse solamente con alumnos de su misma condición (Moriña, 2004).

Analizando el avance de José David desde la óptica de los especialistas, puedo decir que el ambiente de aprendizaje dentro del aula ha influido significativamente para la consolidación de las competencias de escritura en el alumno, el promover que al alumno se sienta en confianza y que sus compañeros lo integren al trabajo ha dado la pauta para que el alumno escriba de manera convencional, además, el saber que sus escritos son leídos por alguien (en este caso su madre) también ha propiciado que José David se esfuerce por escribir en términos convencionales.

A partir de esto me establezco una actitud de mejora y transformación de mi práctica docente, proponiéndome revalorizar las actividades de escritura en mis clases, comprender que “escribir significa mucho más que reconocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad” (Cassany, 2002, p. 13), sino que implica necesariamente expresar información de forma coherente y correcta, con la finalidad principal de que el mensaje determinado sea leído y entendido por otras personas de significado para los estudiantes.

### **Estación 5. Pelotas locas**

Esta actividad fue la última del circuito de estaciones, e implicó que los estudiantes tomaran al azar una tarjeta con una palabra a la cual le faltaba una sílaba para poder ser leída correctamente. Para ello los alumnos debían buscar dicha sílaba faltante en varios vasos que estaban colocados a cierta distancia de ellos y lanzar pelotas de goma para tratar de insertarlas en el vaso de la sílaba correcta. Luego de ubicar la sílaba los alumnos la escribían en la papeleta para completar el término.

De esta manera concluyó la fase de desarrollo, todos los equipos participaron en las estaciones coordinadas por los padres, poniendo en práctica habilidades de escritura a través del juego y actividades llamativas. A lo largo del proceso de participación pude reflexionar en situaciones que me permitieron evaluar el desempeño de mis estudiantes y también el mío como docente, destacando fortalezas, retos y sobre todo actitudes de mejora y transformación que me sirvieron de respuesta a mi pregunta de indagación. Tales aspectos los doy a conocer a continuación.

Una fortaleza de mi intervención número 6 fue el hecho de reflexionar sobre *La lengua materna. Español* como disciplina y comprender de manera profunda qué es y cómo se enseña a partir de situaciones prácticas y reales con mi grupo de alumnos. De acuerdo a SEP (2017) la enseñanza de la disciplina del Español fomenta que mis alumnos utilicen las *prácticas sociales del lenguaje* para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver necesidades comunicativas. Esto me permitió asumir que esta disciplina ha dejado de ser una asignatura de conceptos relacionados a la escritura y la lectura, y ha transitado a un campo de estudio que propicia la comunicación efectiva tanto oral como escrita en mis alumnos educación primaria.

Una parte importante de trabajar la disciplina del Español durante mi proceso de investigación fue el hecho de favorecer en mis alumnos propósitos establecidos para la educación primaria. *Avanzaron en el conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito, Desarrollaron una autonomía para producir textos que responden a las demandas de la vida social, y finalmente Analizaron la organización, los elementos de contenido y los recursos del lenguaje de textos para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia al leerlos, producirlos y compartirlos* (SEP, 2017).

Otro aspecto del Español como disciplina es la concepción de las *prácticas sociales del lenguaje* como enfoque, aspecto que favorecí en esta intervención al “poner en primer plano [dichas prácticas] como punto de partida para la construcción de los contenidos curriculares y el logro de los aprendizajes esperados (SEP, 2018, p. 11). “La feria de la escritura” fomentó que los alumnos se convirtieran en productores y lectores de textos reales para aprender a comunicarse con eficacia en los diferentes contextos que planteaban las estaciones, esto a través de la implementación de actividades lúdicas que implicaron la comunicación de ideas por escrito.

La fase de desarrollo de mi intervención fue sustancial para el logro de los aprendizajes esperados, ya que cada estación implicó que los alumnos resolvieran una tarea específica en la que desarrollaran el aprendizaje respectivo, los resultados del desempeño de mis estudiantes lo expreso en el apartado de evaluación.

La implementación de las prácticas sociales del lenguaje que ya mencioné fueron una fortaleza dentro mi práctica docente al ayudarme a favorecer el logro de los propósitos de investigación. Las prácticas implicadas llevaron a mis alumnos al favorecimiento de la adquisición del lenguaje escrito al desarrollar los aprendizajes esperados específicos de cada estación, por mi parte, la mejoría de mi práctica docente la hice evidente al considerar dentro mi diseño nuevas estrategias innovadoras que propiciarían en mis alumnos un mejor desempeño y aprendizaje.

### **Los premios de la feria**

Una vez concluida la participación de todos los alumnos en las diferentes estaciones de la feria, invité a los padres de familia a que nos concentráramos en el salón de clases para realizar una valoración del trabajo realizado. Los alumnos comentaron que las actividades habían sido de su agrado y que les gustaría volver a realizarlas. Los padres por su parte externaron que les había dado gusto ver a sus hijos tan dinámicos y participativos y que agradecían la invitación para apoyar en este tipo de actividades.

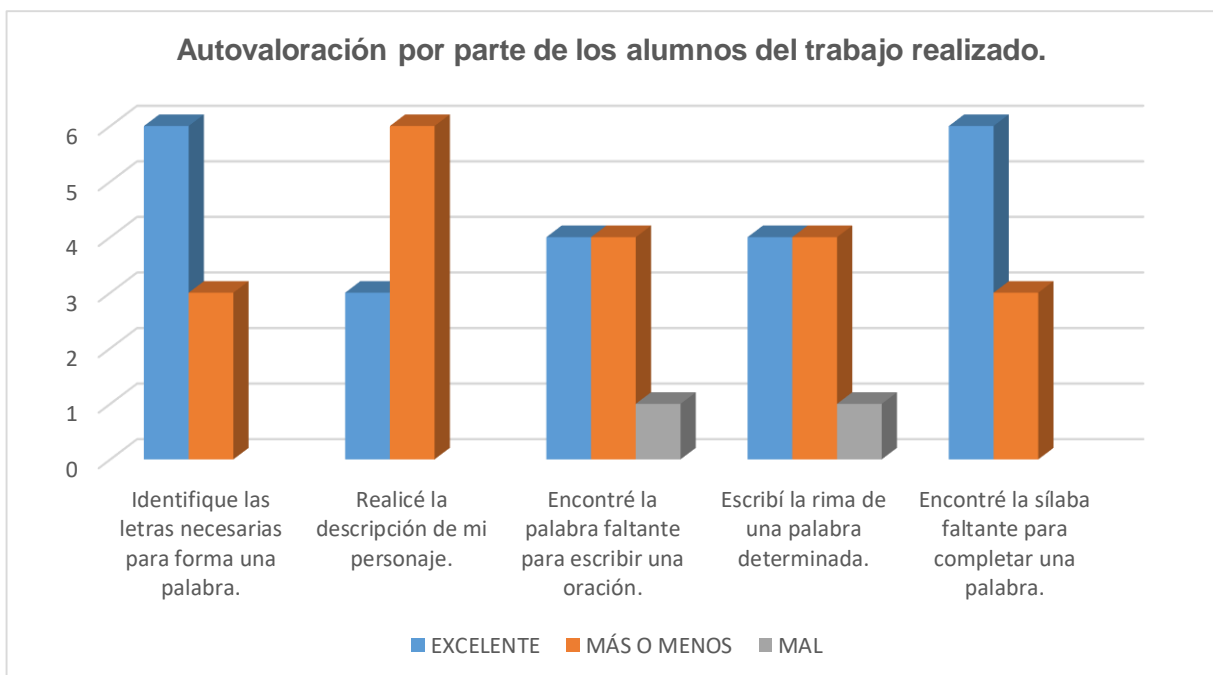
Luego comentamos de manera general cuántas monedas y premios habían logrado reunir los alumnos, así como cuáles fueron las estaciones más complicadas y las más fáciles de la feria. Algunos estudiantes compartieron las estrategias que usaron para poder resolver las actividades de manera correcta. Finalmente, los alumnos autoevaluaron su trabajo con ayuda de una *Escala de autovaloración* y yo como docente valoré el desempeño grupal de los estudiantes a través de una Escala estimativa y de acuerdo a las observaciones realizadas a lo largo de las actividades en la “Feria de la escritura”.

Para culminar mi aplicación agradecí a los padres por su participación en las diversas actividades, y fue así como culminé también con mis estudiantes mi última intervención docente enfocada a mi investigación. Considero que las experiencias vividas con este ejercicio me llevaron a comprender que los niños “aprenden a escribir produciendo textos múltiples y en diversas situaciones de comunicación real y con auténticos destinatarios” como lo son los padres (Serrano, 2000, p. 7).



## Valoremos nuestros avances

Como lo mencioné en apartados iniciales de este análisis, el proceso de evaluación desarrollado estuvo guiado por el enfoque formativo, con una valoración inicial a través de preguntas directas a los alumnos, una formativa o intermedia realizada a partir de las producciones de los alumnos en las diversas estaciones, y una sumativa al final de la intervención con ayuda de una Escala de Autovaloración por parte de los alumnos y una Escala estimativa utilizada por mí como docente. A continuación, expongo los resultados de tales instrumentos en relación a los aprendizajes esperados que buscaba favorecer en mis estudiantes.

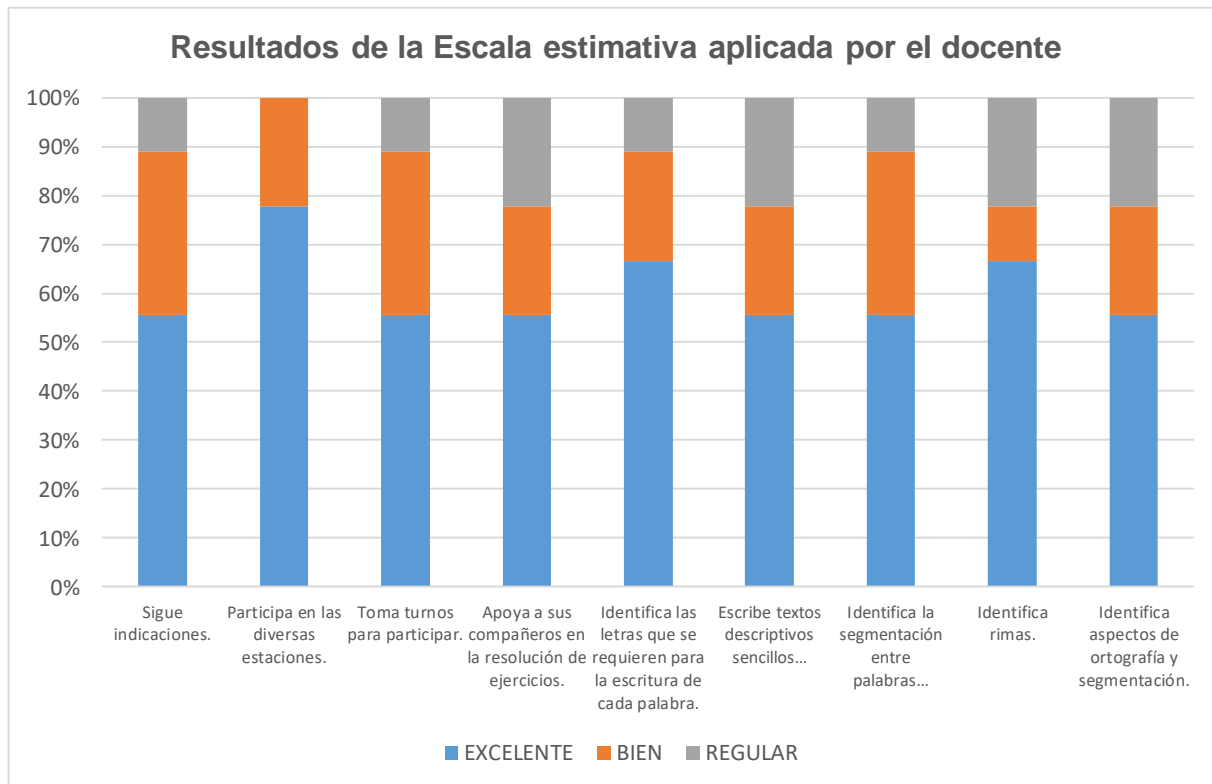


**Gráfica 16.** Autovaloración por parte de los alumnos del trabajo realizado. (Martes 9 de abril de 2019).

La opinión de los alumnos respecto de sus procesos de aprendizaje es un elemento importante que debo considerar para futuras aplicaciones. En esta ocasión, y como se puede observar en la gráfica 1, en la mayor parte de los indicadores los alumnos consideraron que su desempeño fue *Excelente*, a excepción del indicador *Realicé la descripción de mi personaje*, cuyos resultados muestran que 6 de 9 alumnos consideraron que su desempeño en esta estación se logró *medianamente*.

De igual modo, la gráfica me permite identificar los aprendizajes esperados en los cuales los alumnos se consideran fuertes al desempeñarse de manera *Excelente*, tal es el caso de *Identificar las letras necesarias para formar una palabra* y *Encontrar la sílaba faltante para completar una palabra*, en tales indicadores 6 de 9 alumnos consideran su desempeño como *Excelente*. Los indicadores menos favorecidos fueron *Encontrar la palabra faltante para escribir una oración* y *Escribir la rima de una palabra determinada*, en ambos, 4 alumnos evaluaron su desempeño como *Excelente*, 4 *Medianamente* y 1 alumno considero *Mal* su desempeño.

La *Triangulación* en los procesos de evaluación formativa es un recurso esencial para poder darle objetividad a los resultados, en este caso consideré como fuente de información los productos elaborados por los alumnos, los resultados de la Autoevaluación y de la Escala estimativa que estuvo a mi cargo durante el desarrollo de las actividades respectivas. Por tanto, presento ahora el gráfico 17 para dar a conocer los resultados de mi evaluación respecto al desempeño de mis estudiantes.



**Gráfica 17.** Resultados de la Escala estimativa aplicada por el docente. (Martes 9 de abril de 2019).

De acuerdo a mis observaciones realizadas durante el desarrollo de “La feria de la escritura” puedo decir que el desempeño de los alumnos fue bueno en todas las estaciones de trabajo, como se ejemplifica en la gráfica 17, todos los indicadores de evaluación cuentan con el 50% o más de alumnos que se desempeñaron de manera *Excelente*, seguido por el porcentaje de alumnos que lo hicieron *Bien* y contándose con un porcentaje mínimo en cada estación de estudiantes que se desempeñaron de forma *Regular*.

En términos generales considero que esta intervención resultó significativa para todos los elementos implicados en el proceso, los alumnos, los padres de familia y yo como docente. Por tal razón pude reflexionar acerca de los beneficios que trae consigo la innovación en el aula de clases, y la importancia de ver las estrategias innovadoras como un proceso “en el cual se involucran personas, situaciones e instituciones que interactúan en un tiempo y espacio determinados” (Moreno, 2000, p. 25).

Como ya lo he mencionado, para efectos de esta intervención implementé una estrategia innovadora consistente en la aplicación de las *Estaciones* propuestas y sustentadas por *Carol Ann Tomlinson* en su libro *El aula diversificada, dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Para la autora las estaciones “son diferentes puntos dentro de la clase, donde los estudiantes trabajan simultáneamente realizando distintas tareas” (Tomlinson, 2008, p. 115).

Respecto a ello puedo mencionar que fue una estrategia que funcionó adecuadamente y trajo beneficios para los estudiantes, ya que les “permitió trabajar en actividades diferentes y promovió la formación de agrupaciones flexibles” entre compañeros (Tomlinson, 2008, p. 116), abonando a la promoción de una aula inclusiva que me propuse desde intervenciones anteriores como parte de mi filosofía docente, reconocí que la escuela, mi aula y mi papel como docente son “clave para la inclusión” (Echeita, 2007 p. 80). De esta forma pude superar el reto de promover la inclusión en mi aula, reconociéndola como la creación de “comunidades en las que todos...se sienten parte reconocida y se les ofrece oportunidades de estar, de participar y de aprender (Giné, Duran, Font y Miquel, 2010, p. 96).

La aplicación de esta estrategia de aprendizaje no sólo influyó en la motivación de mis alumnos, sino que también tuvo repercusiones en la organización escolar del centro educativo, esto al generar que tanto el directivo, docentes y alumnos en general se interesaran en “La feria de la escritura” y se acercaran para presenciar de cerca las actividades que realizábamos. La influencia positiva que tuvo mi intervención docente en la comunidad escolar la expreso a detalle en el siguiente diálogo.



Los padres de familia y yo nos encontrábamos trabajando con los alumnos en las diversas estaciones de trabajo. De repente llega la directora de la escuela.

**Directora:** Hijo, ¡muchas felicidades!, tu actividad está muy padre, cualquier cosa en que pueda ayudarte sólo dime.

**Docente:** Gracias maestra.

**Directora:** En serio hijo, ahorita no estoy haciendo nada, ¿quieres que te apoye en alguna estación?

**Docente:** Sí maestra, mire, la estación de Mis personajes favoritos está sola, si gusta puede apoyarnos ahí.

Me dirijo con la directora a la estación y le explico en qué consistían las actividades que debía ponerle a los alumnos.

**Directora:** Sí hijo, no te preocupes, yo aquí me encargo, de hecho, pienso que esta actividad debes aplicarla con toda la escuela, ¿cómo ves?

**Docente:** Estaría muy bien maestra, sólo que la limitante es el tiempo, los de segundo aún no terminan de participar, si gusta una vez que acaben ellos pasamos a los demás grupos.

**Directora:** Sí hijo, yo ahorita me encargo de avisarles.

Proseguimos aplicando las actividades cuando llega el maestro de primero con sus alumnos.

**Docente de primero:** Maestro, mis chiquillos también quieren jugar en sus actividades, pero les dije que primero le pidan permiso a usted.

**Docente:** Sí maestro, no hay ningún problema, sólo que si puedan esperar un poco en lo que acaban los de segundo, para que no se empalmen en las estaciones.



*Diálogo 6. Influencia de la estrategia en la comunidad escolar. (Martes 9 de abril de 2019).*

Este diálogo me permitió valorar hasta qué punto mi intervención docente puede ser generadora de cambios dentro de mi comunidad escolar, una simple estrategia como “La feria de la escritura” pudo propiciar la participación de los padres de familia, a quienes la mayoría de los maestros no integran al trabajo del aula al considerar que no apoyan, del igual modo, los maestros vieron en mi intervención una actividad motivante para los alumnos de todos los grados, que permitió salir de la rutina del aula propiciando que los estudiantes aprendieran sin saber que estaban aprendiendo a través del juego.

Por último, considero que la mayor fortaleza de esta intervención fue la integración de los padres de familia al trabajo del aula, ya que con ello pude superar el reto de *dar a los padres relevancia dentro del proceso de aprendizaje de sus hijos al incorporarlos a las actividades de escritura dentro y fuera del contexto escolar*. En este contexto retomo los referentes del *Principio pedagógico 3 Ofrecer acompañamiento al aprendizaje*, para reconocer la importancia de los padres de familia al aportar ambientes y espacios sociales y culturales propicios para el desarrollo emocional e intelectual de los estudiantes (SEP, 2017).

A partir de lo anterior pude reflexionar en la idea de que actualmente impera de manera urgente la necesidad de “implicar en la escuela a los diferentes agentes de la comunidad y, en especial, a los padres y a las familias de todo el alumnado, quienes deben tomar un papel activo en el apoyo al aula de clases y en el desarrollo de iniciativas” (León, 2012, p. 90) en beneficio de sus hijos. Así asumo el reto de implementar en mi aula de manera permanente actividades y estrategias que propicien la relación y participación de los padres con el centro educativo.

### **Hallazgos y respuestas a mi pregunta de investigación**

Tal y como lo expresé al inicio de este análisis, las situaciones de aprendizaje implementadas con mis alumnos me permitieron tener un acercamiento profundo con sus procesos de aprendizaje, específicamente con la adquisición del lenguaje escrito. Tales datos pude analizarlos detalladamente e interpretarlos como respuestas a la pregunta de investigación que he venido manejando desde las fases iniciales de mi trabajo de intervención.

De esta forma puedo decir con base en mi experiencia que la *innovación* en el aula es esencial para favorecer la adquisición del lenguaje escrito en mis alumnos, esto implica salir de la rutina del aula y promover actividades que activen en los niños las habilidades que poseen y otras que se encuentran en su zona de desarrollo próximo. Como docente el papel que me corresponde es el de diseñar retos cognitivos que provoquen en el alumno interés por trabajar en el salón de clases.

El tipo de actividades de aprendizaje que implemente con mis estudiantes también son un punto clave para fortalecer la escritura, éstas deben ser motivantes y llamativas, contar con un destinatario y una finalidad real. De acuerdo al nivel de desarrollo de los estudiantes es propicio que el juego represente una actividad esencial en el aula, con ello se promueve que los estudiantes aprendan sin saber que lo están haciendo. De igual modo, la experiencia vivida en mis intervenciones me permite compartir que *las prácticas sociales del lenguaje* son insumos básicos para el aprendizaje de la lengua escrita, ya que implican un cambio de paradigma donde se deja de lado la memorización de conceptos y se transita a las vivencias de aprendizajes reales y cotidianos de la vida de los alumnos (SEP, 2017).

También es importante que para favorecer la adquisición del lenguaje escrito se de una especial importancia a la creación de ambientes de aprendizaje en el aula, considerando que estos no solo implican lo material y lo físico, sino que deben estar centrados en el aspecto social, en la interacción y en el clima de confianza que se establezcan con los alumnos. Para ello es primordial la interacción entre estudiantes, ya sea en binas, tríos y equipos, donde la inclusión de todos los estudiantes se establezca de forma efectiva sin importar sus condiciones personales.

Un buen clima de confianza es determinante para el fortalecimiento de los procesos de escritura, cuando el alumno se siente aceptado y valorado escribirá de forma libre y espontánea en la confianza de que sus producciones serán reconocidas asertivamente, por ello es importante que mi papel como docente promueva la diversidad, dando la oportunidad de que todos los alumnos participen, evitar expresiones de *no sabe, no puede*, ni tampoco enfocarme solamente en los estudiante experimentados, sino más bien aprovecharlos como guías y tutores de los alumnos que requieren apoyo.

Otro aspecto crucial en la adquisición de la escritura es considerar que el alumno no sólo aprende en la escuela, sino que lo hace de forma natural tal y como aprende en su casa y con su familia. Por ello, mi papel como docente debe permitir que el alumno aprenda en libertad y flexibilidad de su propio ritmo y estilo de aprendizaje.

El proceso de evaluación que implementé en esta intervención me permitió obtener una respuesta crucial a mi pregunta de investigación. Una parte del éxito en la adquisición del lenguaje escrito radica en el hecho de que los alumnos puedan reflexionar sobre lo que van aprendiendo respecto a la escritura, para ello, el uso de la autoevaluación con ayuda de instrumentos sencillos que puedan ser resueltos por los estudiantes puede ser de gran ayuda para propiciar esta habilidad en los alumnos.

Por último, la parte innovadora de mi intervención me dio una respuesta determinante respecto a mi pregunta de investigación. Los padres de familia son una parte esencial e indispensable del proceso de adquisición, retomando el hecho de que los alumnos no sólo aprenden en la escuela puedo sustentar la imperante necesidad de que los padres de familia se involucren al proceso de adquisición de la escritura, siendo éstos el motivante para que los alumnos escriban al verlos como un destinatario de gran significado para ellos.

### **Retos finales en mi práctica docente**

Luego de haber realizado esta intervención y establecer una relación de la misma con las experiencias vividas a lo largo de mi proceso de investigación, pude llegar a la conclusión de que gran parte de los retos derivados de mi práctica y otros identificados por mi equipo de asesoría los pude superar de manera exitosa, sin embargo, considero que el mayor reto a partir de ahora radica en dar seguimiento al proceso de mejora y transformación de mi práctica docente, hacer de la reflexión y análisis de la práctica algo cotidiano que me lleve día con día a problematizarla y mejorarla con ayuda de la innovación en mis intervenciones.

En cuanto al problema de investigación pude asumir que me enfrentaré desde ahora a dos retos importantes al enseñar a leer y escribir a mis alumnos, por un lado, la enseñanza del sistema alfabético de la escritura, las letras, sus sonidos, la escritura y lectura de palabras y oraciones, así como la segmentación, no obstante, el otro reto implica ayudar a mis niños a que lean y redacten distintos tipos de texto en forma eficiente y con diversos propósitos comunicativos (Pellicer y Vernón, 2003).

## CAPÍTULO VII. RESULTADOS

El portafolio temático representó una herramienta indispensable en mi proceso de investigación, al ayudarme a fortalecer los rasgos de mi profesionalización docente desarrollados durante el transcurso de mi investigación del tipo formativa. Las evidencias recolectadas en mi portafolio muestran mi crecimiento personal y profesional a lo largo de mi formación (BECENE, 2018), pero también dan cuenta del cambio que experimentaron mis alumnos a lo largo de las diferentes intervenciones docentes que realicé como parte de la investigación.

En este apartado doy a conocer el estado en el que se encontraban los estudiantes antes de iniciar con mis intervenciones, luego presento la aplicación de la evaluación final al término del proceso y, finalmente, realizo un balance entre ambos datos para determinar el grado de avance de mis alumnos en referencia a las estrategias aplicadas. Dichos resultados están en relación a mi pregunta de investigación *¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de segundo grado de educación primaria para el logro de los aprendizajes esperados?* y del propósito perseguido para mis alumnos *Favorecer la adquisición del lenguaje escrito en los alumnos del 2° grado a través de las prácticas sociales del lenguaje para el logro de los aprendizajes esperados.*

### **Situación inicial de la investigación**

En la fase inicial de mi investigación detecté que mis alumnos presentaban problemáticas en el lenguaje escrito que obstaculizaban el proceso de aprendizaje, sin embargo, tuve la necesidad de aplicar un instrumento que me permitiera corroborar tal información. De esta forma, en las primeras semanas de agosto de 2018 realicé la aplicación de dos instrumentos: un dictado oral por parte del docente (Anexo 21) y la evaluación de Producción de textos escritos del SISAT (Anexo 22).



Para el caso del dictado oral tomé como referencia los postulados de Teberosky (1999) en el capítulo *Y los dictantes* de su obra *Aprendiendo a escribir*. Así la aplicación del instrumento tenía el propósito de que los alumnos escribieran de manera libre y autónoma una serie de oraciones percibidas de un medio externo (el docente), que les permitiera poner en práctica sus habilidades de escritura.

El dictado fue del tipo oral y estuvo a mi cargo, para ello fue estructurado a través de diez oraciones compuestas que implicaron la escritura de variedad de palabras, dicho instrumento contempló 7 oraciones con sílabas Directas (La rana es rosa), 1 Inversa (Ese oso es mío), 1 Mixta (Toño es grande) y 1 Trabada (Clara come plátano). Para su aplicación dispusimos de aproximadamente una hora, entregué a los niños una hoja en blanco y pedí que sacaran su lápiz, luego indiqué que realizaría el dictado de algunas oraciones que ellos debían escribir.

Estratégicamente separé a los alumnos con mayores dificultades de escritura de aquellos que lo hacían de manera convencional, esto para evitar que simplemente copiaran del trabajo de sus compañeros y poder valorar realmente su estado de escritura inicial. Fue necesario que repitiera hasta tres veces el dictado de oraciones haciendo énfasis en las palabras que representaban dificultad para los alumnos, pero sin facilitarles o decirles la forma de escribir dichos términos. También hubo casos en que debí esperar antes de dictar la siguiente oración para atender los ritmos de algunos alumnos que así lo requirieron.

El instrumento de *Producción de textos escritos* de SISAT implicó un ejercicio del tipo escrito que buscaba de acuerdo a SEP (2015) que los alumnos “produjeran textos escritos acorde a su grado escolar” (p. 7), que comunicaran un mensaje a través de sus gráficas y que atendieran las características de dicha producción. El instrumento estuvo estructurado de cinco apartados que pretendían que los estudiantes pusieran en práctica su escritura autónoma, escribiendo la fecha, nombre completo, nombre de su mejor amigo, el nombre de cinco imágenes (muñeca, perros, castillo, elefante y tren) y la redacción de una regla para el aula.

Según las indicaciones de SEP (2015) este instrumento fue aplicado de manera simultánea a todos los estudiantes del grupo, para ello fotocopí los materiales proporcionados en dicha referencia y solicité a los alumnos que sacaran lápiz y colores si consideraban necesarios, luego entregué el instrumento a cada alumno y les pedí que dieran lectura al ejercicio y contestaran de acuerdo a las indicaciones ahí presentadas. En este caso también implementé un acomodo estratégico donde cada alumno resolviera su instrumento de manera autónoma y sin copiar.

A partir de la aplicación determiné las condiciones en las que se encontraban mis estudiantes en la fase previa a mis intervenciones, corroborando la problemática de la adquisición de la escritura en mi grupo. Presento ahora la Tabla número 2 en la que doy a conocer los resultados obtenidos por mis alumnos en el instrumento de dictado oral, la cruz representa las oraciones en las que los alumnos no lograron escribir en términos convencionales y la palomita, aquellas en las cuales sí lo hicieron. Se acompaña de observaciones por alumno para una mejor comprensión.

Los resultados muestran de manera concreta que la adquisición del lenguaje escrito era un problema grave y emergente en fases iniciales de mi investigación. De acuerdo a los datos expresados pude identificar solamente a dos alumnas (Vanessa y Elena) en un nivel de escritura *Alfabético*, cuyas escrituras son legibles correspondiendo letras y fonemas y con la posibilidad de problemas de segmentación, predomina la conciencia de los errores que se escriben (Ferreiro y Teberosky, 1979).

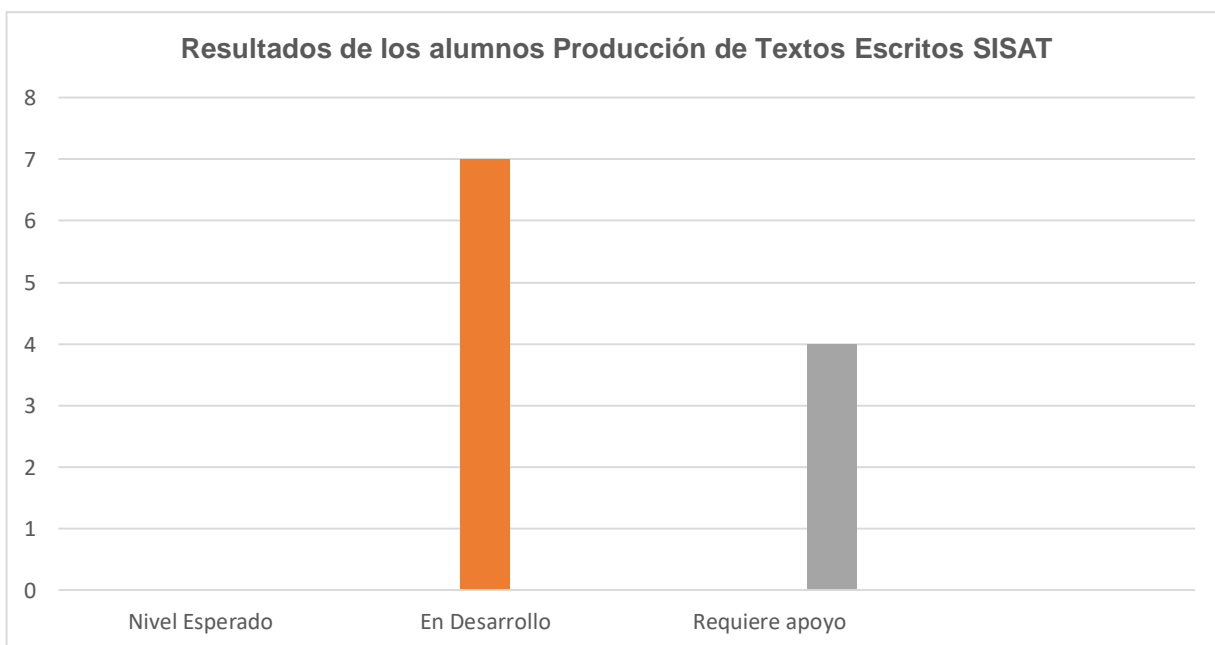
Fueron cuatro alumnos (Perla Guadalupe, Fabián, Perla Antonia y Abril) que se ubicaron en la etapa *Silábica-Alfabética* de la escritura, confrontando la hipótesis silábica con la información del medio, que aunque escriben con sílabas confunde algunas grafías. Gustavo fue el único en la etapa *Silábica*, relacionando escritura y oralidad, reconociendo sílabas y asignado el valor de una sílaba a cada letra. Finalmente, cuatro alumnos (José David, José Antonio, Lourdes y Valentín) se ubicaron en la etapa *Presilábica*, ignorando la relación entre lo oral y lo escrito, presentando las hipótesis de cantidad mínima y variedad interna e interpretando cada cadena escrita de manera autónoma (Ferreiro y Teberosky, 1979).

De acuerdo a SEP (2015) el Instrumento de evaluación de *Producción de textos escritos* de SISAT contempló seis campos de valoración: Legibilidad, Propósito comunicativo, Relación entre palabras, Vocabulario, Signos de puntuación y Ortografía, mismos que fueron calificados en cada producción de los estudiantes a través de tres niveles de desempeño (1, 2 y 3). Cada nivel de desempeño dio cuenta del grado de desarrollo de los alumnos en relación directa al campo de valoración del que se trate.

Alumno	Oraciones del dictado										Observaciones generales
	Directas							Inversa	Mixta	Trabada	
	1.- Mi mamá me ama	3.- Lolo come limas	4.- La rana es rosa	5.- Tito toma te	6.- Susi come sopa	7.- Pepe come papa	8.- La vaca come pasto	2.- Ese oso es mio	9.- Toño es grande	10.- Clara come plátano	
Gustavo	X	√	X	X	X	√	X	√	X	X	Sustituye y cambia letras, problemas de segmentación, cambia la coherencia de las oraciones, errores ortográficos, confunde grafía y fonema.
Fabián	√	√	√	√	X	√	X	√	√	X	Sustituye letras, errores ortográficos, omite grafías
Perla G.	X	√	X	√	√	X	X	X	X	X	Omite y sustituye letras, problemas de segmentación, confunde grafías y fonemas
Vanessa	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	Omite algunas mayúsculas iniciales y en nombres propios, así como tildes
José Antonio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Escribe letras aisladas, aunque hay variedad interna no hay control de cantidad
José David	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Escribe letras aisladas, aunque hay variedad interna no hay control de cantidad
Lourdes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Omite letras, escribe una letra por sílaba, problemas de segmentación, confunde grafías y su fonema.
Perla Antonia	√	√	√	X	X	√	√	√	X	X	Agrega y omite letras, confunde grafías y fonemas, al no lograr escribir <i>plátano</i> sustituye por <i>banas</i> (bananas)
Abril	√	X	√	√	√	√	√	√	√	X	Cambia el tiempo verbal, confunde letras iniciales
Elena	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	Omisión de algunas tildes
Valentín	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Escribe con pseudografías, no hay variedad interna ni control de cantidad

**Tabla 2.** Resultados en dictado oral. (Martes 21 de agosto de 2018).

A continuación, presento la gráfica 18 en la que expreso de manera concreta los resultados obtenidos por mis estudiantes en relación al instrumento aplicado, en ella concentro de manera general la cantidad de alumnos ubicados en cada Nivel de desempeño de acuerdo a su puntaje total obtenido con la resolución del instrumento mencionado. Es necesario mencionar que de acuerdo a los resultados de los estudiantes pueden ser ubicados en tres niveles de desempeño en particular: Nivel esperado, En desarrollo y finalmente el nivel Requiere apoyo.



**Gráfica 18.** Resultados de los alumnos Producción de Textos Escritos SISAT. (Miércoles 29 de agosto de 2018).

De acuerdo a la gráfica ningún estudiante logró colocarse en el Nivel esperado, siete alumnos se ubicaron en el Nivel En desarrollo, siendo estudiantes que construyen textos siguiendo convenciones y reglas de la escritura, no obstante, presentan errores e inconsistencias que dificultan la lectura o la comprensión del propósito comunicativo. Finalmente, y de la misma manera que los resultados del dictado, cuatro alumnos se ubicaron en el Nivel Requiere apoyo, sus textos no comunican ideas claras, presentan vocabulario limitado, el texto es poco legible, la ortografía, signos de puntuación y segmentación no corresponden a las convencionalidades del lenguaje, dependen de un apoyo externo para elaborar un texto.

## Evaluación final

Al concluir mis intervenciones pude percatarme de varios cambios y avances que presentaron mis estudiantes luego de la aplicación de las estrategias, por tanto, fue necesaria una segunda aplicación de los instrumentos de la fase de inicio para corroborar el grado de mejoría presentado por mis estudiantes. La evaluación final consistió en la aplicación de los mismos instrumentos aplicados en la fase de inicio.

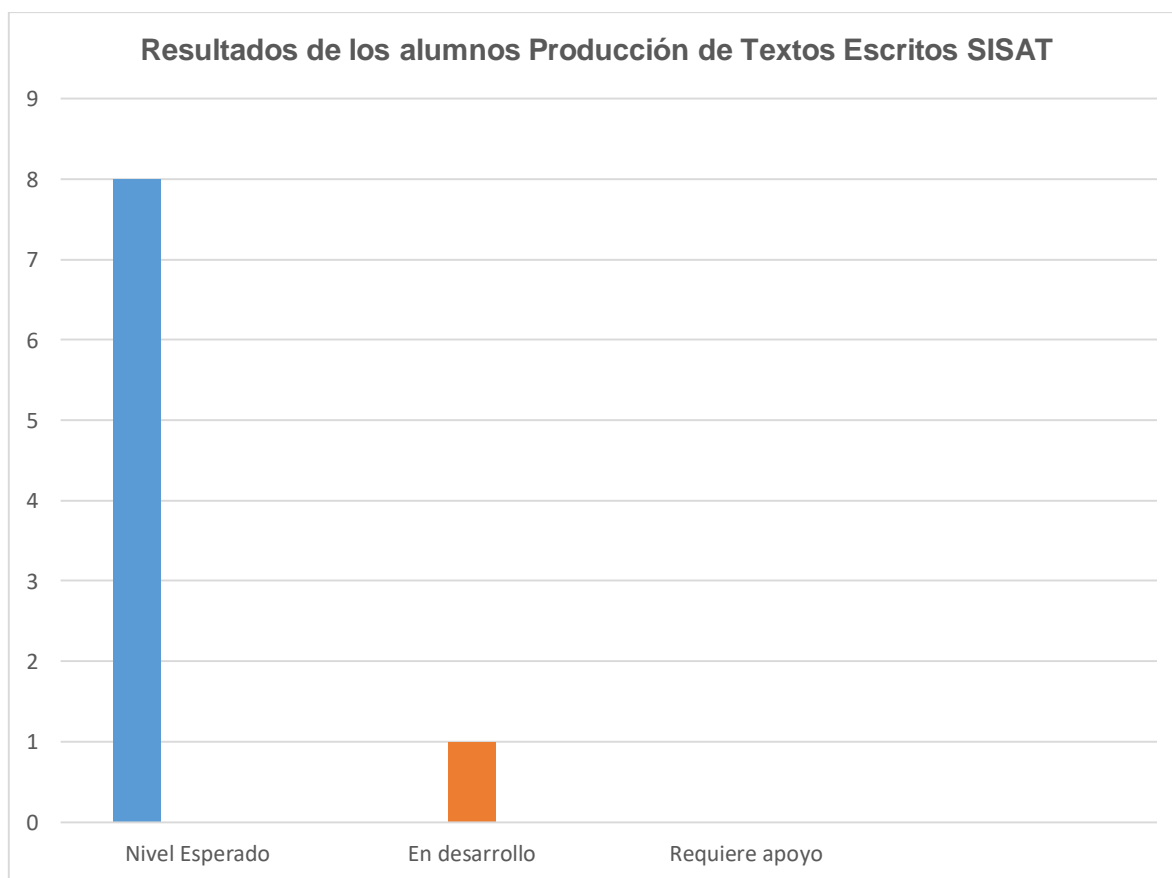
Alumno	Oraciones del dictado										Observaciones generales
	Directas		Inversa		Mixta	Trabadas					
	1.- Juanita come tacos de queso	9.- Carolina es mi amiga	3.- El chango se alimenta de plátano	10.- Mi abuelita prepara un guiso	7.- Mi hermana tiene quince años	2.- El tren es muy rápido	4.- El carro de mi papá es blanco	5.- Clara es una niña buena	6.- El trineo es de madera	8.- La ropa se lava con cloro	
Gustavo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	...
Fabián	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Presenta algunas falta de ortografía.
Perla G.	<b>No se aplica evaluación final por cambio de institución educativa</b>										
Vanessa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	...
José Antonio	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	Invierte letras, confusión grafía-fonema.
José David	✓	✓	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓	Invierte algunas letras, problemas de segmentación.
Lourdes	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	Omite algunas grafías.
Perla Antonia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	Invierte letras.
Abril	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Faltas de ortografía, omite algunas tildes.
Elena	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	...
Valentín	<b>No se aplica evaluación final por ausencia en la institución educativa</b>										

**Tabla 3.** Resultados en dictado oral. Aplicación final. (Lunes 6 de mayo de 2019).

La aplicación del dictado la llevé a cabo el 6 de mayo, el instrumento lo estructuré con 10 oraciones, dos del tipo Directas, dos Inversas, una Mixta y cinco del tipo Trabadas. Dispusimos de una hora, luego les entregué un formato impreso y me dispuse a desarrollar la actividad. Fue necesario el acomodo para el logro de resultados más verídicos. En la Tabla 3 retomo el concentrado inicial para realizar la valoración de mis estudiantes, pero ahora en la fase final de mi investigación.

Los resultados de la Tabla 3 dan cuenta de una notoria mejoría en mis alumnos, aun cuando dos alumnos no presentaron su evaluación las áreas de oportunidad imperantes se centran solamente en un alumno (José Antonio) cuyas dificultades siguen siendo graves, el resto de alumnos escribió adecuadamente las oraciones o presentaron errores mínimos de ortografía u omisión de grafías (Anexo 23).

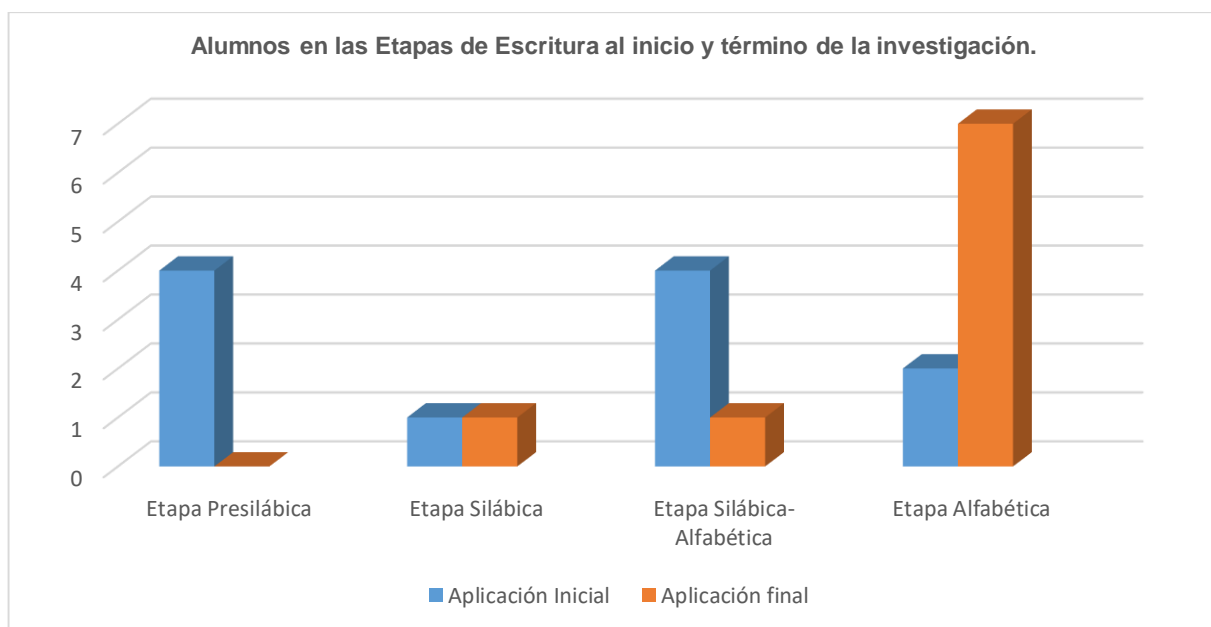
Los resultados arrojados por el instrumento de Producción de textos escritos de SISAT también muestran un avance significativo en mis estudiantes, de acuerdo a los datos que presento en la Gráfica 19 la cantidad de alumnos del Nivel Requiere apoyo disminuyó y los alumnos que inicialmente se encontraban En Desarrollo transitaron al Nivel esperado. Con estos resultados puedo corroborar que sí hubo mejorías y avances en lo que respecta al nivel de aprendizaje de mis alumnos.



**Gráfica 19.** Resultados de los alumnos Producción de Textos Escritos SISAT. Aplicación final. (Lunes 6 de mayo de 2019).

## Resultados del proceso de investigación

Los resultados de los estudiantes presentados en las tablas y gráficas de la aplicación inicial, dan cuenta de un nivel de adquisición del lenguaje escrito con varias áreas de oportunidad. Como se aprecia en los gráficos eran pocos los alumnos que escribían de manera autónoma en términos convencionales y alfabéticos. Luego de mis intervenciones docentes los resultados de aprendizaje mejoraron de forma evidente, en la Gráfica 20 que presento a continuación hago un comparativo de la cantidad de alumnos en cada etapa del proceso de escritura al inicio y al término de la investigación, lo cual me permite identificar la forma en que mis alumnos transitaron de una etapa a otra luego de la aplicación de estrategias.

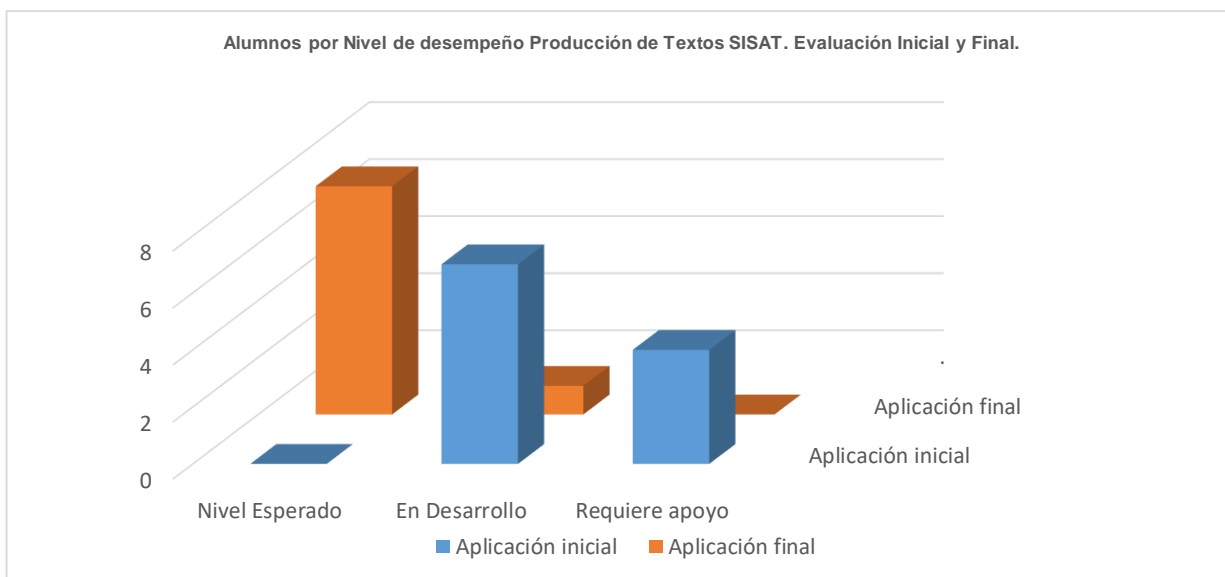


**Gráfica 20.** Alumnos en las etapas de escritura al inicio y término de la investigación. Creación propia. (10 de junio de 2019).

Como se aprecia en la gráfica los resultados derivados de la aplicación del dictado oral dan cuenta de un cambio favorecedor y significativo en los procesos de adquisición del lenguaje escrito de mis estudiantes, tres de los cuatro alumnos ubicados inicialmente en la etapa *Presilábica* transitaron al término de la investigación a otras etapas de mayor significado y complejidad, David se ubicó ahora como alumno *Silábico-Alfabético*, Antonio tránsito a la fase *Silábica*, Lourdes logró consolidarse como *Alfabética* y de Valentín se desconoce su estado actual.

Actualmente la gráfica muestra un alumno colocado en la etapa *Silábica*, no obstante, este dato es favorecedor, ya que no se refiere al mismo alumno de la evaluación inicial, Gustavo logró avanzar a la etapa *Alfabética* y su lugar fue ocupado por Antonio, quien anteriormente era *Pre-Silábico*. Aunque es un avance mínimo para éste último, refleja que su proceso de aprendizaje no estuvo estático y sí se vio favorecido con mi intervención. Los cuatro alumnos que inicialmente eran *Silábicos-Alfabéticos* avanzaron favorablemente a la etapa *Alfabética*, a excepción de Perla Guadalupe quien cambió de escuela. Las únicas dos alumnas que inicialmente eran *Alfabéticas* se mantuvieron en ese nivel durante la investigación.

El instrumento de evaluación de Producción de Textos Escritos de SISAT también fue un referente externo que me permitió visualizar el trayecto de aprendizaje de mis alumnos antes y después de mis intervenciones docentes, por tanto, en la siguiente gráfica realizo un comparativo de la cantidad de alumnos por Nivel de desempeño al inicio del ciclo escolar y al término del mismo, estableciendo también los rasgos de escritura con los que cuentan actualmente luego de la aplicación de las estrategias de aprendizaje.



**Gráfica 21.** Alumnos por Nivel de desempeño Producción de Textos SISAT. Creación propia. (10 de junio de 2019).



Esta gráfica también muestra buenos resultados en relación a los indicadores evaluados por este tipo de instrumentos, inicialmente eran 4 alumnos los que requerían apoyo, actualmente ningún alumno se ubica en ese nivel, Lourdes y David avanzaron al Nivel Esperado y Antonio transitó al Nivel en Desarrollo, de Valentín se desconoce su situación. Seis de siete alumnos que se ubicaban en Desarrollo lograron avanzar al Nivel Esperado, Perla Guadalupe salió de la institución. Por tanto, a la fecha son 8 alumnos los que se ubican en el Nivel Esperado de Producción de Textos, comunicando ideas de manera clara y coherente según el propósito del escrito, usan vocabulario diverso, reglas ortográficas y signos de puntuación, pueden presentar errores u omisiones mínimas que no alteran el propósito del texto.

## CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES

La investigación formativa fue sustancial en el proceso de construcción de respuestas a mi pregunta, así como en el logro de los propósitos. El portafolio como herramienta de esta investigación me dio elementos para el mismo fin, con mi tránsito por el *Diseño de actividades, Recolección, Selección, Reflexión y Análisis*, pude confrontarme con mis teorías, que al ser respaldadas por las teorías de especialistas me permitieron crear respuestas para mi pregunta y propósitos de investigación.

La aplicación del Ciclo reflexivo de Smyth resultó satisfactoria, pude responder mi pregunta y favorecer mis propósitos, las fases del mismo me posibilitaron un ciclo de reflexión y mejora, así como de hallazgos y respuestas.

Las principales finalidades que perseguí con mi proceso de investigación fue el dar respuesta a la pregunta central *¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de segundo grado de educación primaria para el logro de los aprendizajes esperados?*, así como atender el propósito establecido para mis alumnos, *Favorecer la adquisición del lenguaje escrito en los alumnos de segundo grado a través de las prácticas sociales del lenguaje para el logro de los aprendizajes esperados*, y para mí como docente, *Mejorar la práctica docente para favorecer la adquisición del lenguaje escrito mediante la implementación de estrategias didácticas innovadoras*.

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.

## **Conclusiones a mi pregunta de investigación**

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.

El propósito perseguido para mis estudiantes estuvo enfocado en que adquirieran la escritura con ayuda de las prácticas sociales 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.

El proceso de escritura también se vio favorecido con la interacción social entre compañeros, en mi aula de clases los escritores expertos jugaron un papel determinante, de ellos se extrajeron algunas estrategias de codificación alfabética, ofrecieron una zona de desarrollo próximo a compañeros que lo requerían, promovieron la socialización de los actos de escritura a través de la evaluación, desarrollando actividades de intercambio y confrontación, solventando dudas presentadas en un medio socialmente significativo y haciendo sentir a los compañeros que sus escritos tendrían un fin y una aplicación real.

La interacción entre iguales se dio a través de procesos continuos de intercambio, tanto de ideas, experiencias y dudas al respecto de la escritura. De manera específica en mi grupo de alumnos puedo concluir que en la medida en que mis estudiantes comentaron con sus iguales lo que sabían y conocieron lo que sabían sus compañeros, entraron positivamente en ciclos de aprendizaje compartido, en el que pudieron nutrirse individualmente, pedagógicamente hablando, y a la vez nutrir a sus iguales.

También pude llegar a la conclusión de que los procesos de adquisición 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 adquisición de la escritura, dejé que aprendieran a su ritmo y proporcioné el tiempo suficiente para la escritura en el aula.

En cuanto a mi práctica tenía la finalidad de mejorarla al incorporar estrategias innovadoras que favorecieran la adquisición de la escritura en mis alumnos, aspecto que pude lograrlo a lo largo de mis intervenciones, obteniendo respuestas a mi pregunta. Durante mi trayecto pude darme cuenta de que al intervenir en la escritura debía abandonar el enfoque controlador y dar paso a una práctica que en lugar de ordenar cuestionara y en lugar de ayudar estableciera andamiajes.

Fue así como pude reconocer que la creatividad en mi práctica es determinante para lograr mayores resultados en la escritura de mis alumnos, al escribir textos originales para mis estudiantes pude motivarlos a trabajar de manera activa y promoví de tal forma aprendizajes de mayor significado. La experiencia en mis intervenciones me permitió reflexionar en la necesidad de asumir un papel de guía, priorizando el respeto por el proceso de aprendizaje de mis alumnos y promoviendo actividades metacognitivas que los lleven a reflexionar en sus propios procesos.

De igual modo mis intervenciones me permitieron darme cuenta de que en la apropiación de lo escrito mi acción como docente debe tener una estructura sistematizada, que integre actividades de aprendizaje organizadas. El alumno aprende de su contexto y cotidianidad, pero yo como docente debo articular cada situación de escritura para que resulte motivante para ellos, favoreciendo un buen clima de confianza, mismo que fortalece los procesos de escritura, cuando el alumno es aceptado y valorado escribe de forma libre y espontánea en la confianza de que sus producciones serán reconocidas de manera asertiva.

El aspecto 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 adquisición 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.

Con las intervenciones realizadas pude constatar que la escritura se favorece a través de prácticas innovadoras, incorporando medios tecnológicos y actividades retadoras que abarquen prácticas tanto de lector como de escritor, de hablante y de oyente que pueden ser personales e interpersonales. En edades tempranas de adquisición de la escritura los alumnos se caracterizan por ser curiosos, investigadores y cuestionadores, para favorecer sus procesos como docente debo incorporar actividades que los coloquen en una actitud de asombro y expectativa sobre lo que se aprende, siendo éstas compatibles con sus intereses y experiencias.

Otro rasgo de mi profesión que logré cambiar es el referente al uso de materiales textuales en mi clase, al inicio de mi investigación me concebía como un docente tradicional cuyo único recurso para intervenir era el libro de texto, con mis intervenciones reflexionadas y la ayuda de mi equipo de Cotutoría pude promover que mis alumnos interactuaran con textos familiares y cuyo contexto dominaran, abriendo de esta manera las posibilidades de opinar sobre el mismo y analizarlo para resolver demandas específicas.

También logré convencerme de que la interacción con los textos es determinante para la adquisición de la escritura en mis alumnos, al implementar estrategias como la *Re-escritura* y el uso de modelos texto-fuente en un medio socialmente significativo para mis estudiantes pude llevarlos a desarrollar la escritura a partir de modelos convencionales. La escritura de mis alumnos tenía un destinatario real asegurando que escribieran con un propósito comunicativo.

Estas experiencias me dieron múltiples oportunidades de interactuar con mis alumnos, logrando identificar que éstos necesitan de variados estímulos para escribir en términos de convencionalidad. Las secuencias didácticas de escritura que implementé dentro del aula, integraron en todo momento diversas experiencias basadas en el juego, que implicaron que los alumnos interaccionaran de manera dinámica conmigo, pero sobre todo con sus iguales en situaciones diversas de aprendizaje.

La evaluación en mi clase fue uno de los rasgos menos favorecidos y que logré identificar como reto para mis próximas investigaciones, sin embargo, también pude reflexionar logrando remplazar mi anterior evaluación normativa y estricta por una de carácter formativo, logré dejar de lado la evaluación a mi cargo y poco a poco incorporé otras técnicas e instrumentos en las que mis alumnos estuvieron a cargo de su propio proceso de aprendizaje, la coevaluación entre compañeros fue un recurso propicio para la adquisición de la escritura, implicando que mis alumnos fortalecieran sus habilidades en un proceso dinámico de ida y vuelta.

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.

Otro rasgo de mi transformación docente estuvo enfocado en la organización grupal en mi aula, luego de las múltiples experiencias pude concluir que la adquisición de la escritura supone implementar diversas modalidades de organización grupal, individual, binas, tríos, cuartetos, equipos fijos y movibles, ya sea homogéneos y heterogéneos, así como la organización en gran grupo para poner en común el conocimiento y el aprendizaje. Al implementar distintas modalidades de organización mis alumnos se vieron motivados a participar, cuestionar, opinar, construir, comparar y analizar cada producto elaborado en el aula de clases.

Sin embargo, la organización grupal no basta para favorecer la escritura, el salón de clases también debe transformarse, dejar de hacer lo que se cree que funciona y entrar en un ciclo de innovación de procesos, contenidos y materiales. Con mi experiencia pude identificar que la creación de ambientes de aprendizaje es importante, la conjugación de recursos humanos, materiales, físicos y de interacción social determinan el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

En la adquisición 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 de la escuela, la cancha, la biblioteca, los pasillos y los salones de usos múltiples como la sala de cómputo. Los recursos materiales juegan un papel central, por lo que se deben emplear diversidad de apoyos, ya se visuales, manipulables, interactivos o digitales.

Un aspecto determinante en el propósito tanto de mis alumnos como mío fue la atención a las orientaciones de las prácticas sociales del lenguaje como medio para favorecer la escritura, respecto a ello pude concluir que fueron insumos básicos para el aprendizaje de la lengua escrita, implicaron un cambio de paradigma donde dejé de lado la memorización de conceptos y transité a la promoción de vivencias de aprendizajes cotidianos en la vida de los alumnos.

Un aspecto importante al incorporar las prácticas sociales del lenguaje en mi aula fue el hecho de considerar que el alumno no sólo aprende en la escuela, sino que lo hace de forma natural como sucede en su casa y con su familia, mi papel en el aula permitió que los alumnos aprendieran en libertad y flexibilidad de sus propios ritmos y estilos de aprendizaje.

Al considerar que la relación con la escritura se construye con los usos particulares que se observan en la familia, en el maestro y en sus compañeros, y de la forma en que éstos tengan lugar, los padres de familia fueron parte esencial del proceso de adquisición, fue necesario que se involucraran al proceso siendo el motivante para que los alumnos escribieran al verlos como un destinatario de significado.

## Los propósitos de mi investigación

Los propósitos de mi investigación representaron un punto de partida para las actividades emprendidas, ya que fueron un referente de lo que busqué lograr tanto para mis alumnos como para mí. Presento la Tabla número 4, en la cual sistematizo el nivel de logro de los propósitos planteados para mi investigación.

Nivel de logro de los Propósitos de mi investigación	
Propósito	Nivel de logro
<p><b>Para el alumno:</b> Favorecer la adquisición del lenguaje escrito en los alumnos del segundo grado a través de las prácticas sociales del lenguaje para el logro de los aprendizajes esperados</p>	<p>-El favorecimiento de la adquisición del lenguaje escrito se logró de manera total, a lo largo de las intervenciones cada actividad estuvo focalizada en atender este aspecto en los estudiantes a través de estrategias didácticas llamativas e innovadoras.</p> <p>-Como se aprecia en cada análisis de la práctica docente, <i>Las prácticas sociales del lenguaje</i> representaron un elemento primordial e importante para favorecer la adquisición del lenguaje escrito en mis estudiantes, por tanto, las actividades implementadas en cada intervención buscaron que los alumnos se acercaran a actividades de escritura con significado, contextualizadas y partiendo de los intereses y habilidades de los mismos.</p> <p>-El logro de los aprendizajes esperados en mis alumnos también fue un aspecto satisfactorio, como se aprecia en el apartado <i>Resultados</i>, al término de la investigación los alumnos transitaron de etapas iniciales de la escritura a otras de mayor complejidad, logrando con ello mayores aprendizajes de índole académico en el resto de las asignaturas.</p>
<p><b>Para el docente:</b> Mejorar la práctica docente para favorecer la adquisición del lenguaje escrito mediante la implementación de estrategias didácticas innovadoras</p>	<p>-A lo largo de los análisis de mi práctica mencioné que mi actuar docente sufrió transformaciones positivas, de ser un docente tradicionalista me concibo al término de la investigación como un maestro en camino a la profesionalización.</p> <p>-Mi cambio de actitud y mi nueva forma de concebir los procesos de aprendizaje en el aula favorecieron la adquisición del lenguaje escrito en mis estudiantes, tal y como se evidencia en los <i>Resultados</i>.</p> <p>-Un cambio evidente en mi profesión lo observo en las actividades que promuevo con mis alumnos, la <i>innovación</i> ha pasado a formar parte de mi actuar y la veo como necesaria para un aprendizaje significativo.</p> <p>-En términos generales, el proceso de investigación favoreció en mi persona el logro de varias competencias enmarcadas en los <i>Rasgos del perfil de egreso de la Maestría en Educación</i>, dentro de las cuales destaco las siguientes: Reconocer los principales rasgos que configuran mi identidad personal y profesional, Diseñar, aplicar y evaluar diseños didácticos tomando en cuenta la diversidad sociocultural de mis alumnos y Reflexionar, analizar y evaluar mi propia práctica docente, utilizando la descripción y la narración a través de artefactos que me permitan reflexionar y reconstruir mi propia intervención.</p>

**Tabla 4.** Nivel de logro de los propósitos de mi investigación. Elaboración propia. (Lunes 24 de junio de 2019).

Los referentes teóricos que apoyaron mi proceso de investigación fueron un referente para el diseño, aplicación y evaluación de actividades de escritura en mi aula, al confrontarlos con mi experiencia puedo decir que sí fueron viables y compatibles con los procesos de adquisición de mis alumnos, no obstante, las condiciones, respuestas y resultados fueron particulares y únicas en mi aula.



El impacto de mi investigación puedo corroborarlo con las descripciones realizadas en los análisis de la práctica docente, donde destaco las fortalezas que cada actividad implementada generó en mi persona, en mi profesión y en mis estudiantes. Respecto a mi persona el proceso de investigación impactó favorablemente en los rasgos profesionales, llevándome a una práctica reflexiva y permitiéndome dejar de lado ritos y mitos que entorpecían mi labor como docente frente a grupo.

El impacto de la investigación también fue positivo para mis alumnos al ofrecer actividades llamativas, innovadoras e interesantes, propiciando el gusto por las actividades de escritura y fortaleciendo sus procesos de adquisición del lenguaje escrito. Las expresiones de mis estudiantes reflejaron un grado de aceptación y gusto por las estrategias presentadas, aspecto que repercutió positivamente en los resultados de la investigación, que, como expreso en apartados anteriores, permitió que los niños transitaran de etapas iniciales de la escritura a otras de mayor complejidad, favoreciendo también el logro de los aprendizajes esperados.

Los diversos análisis de mi práctica son evidencias de cómo mi persona y mi profesión se transformaron de forma positiva a lo largo del proceso de investigación, puedo mencionar el cambio de concepciones que tuve acerca del proceso de aprendizaje, del papel de mis alumnos y sobre todo del mío como docente, lo cual implicó el dejar de lado acciones, mitos y ritos tradicionalistas que no abonaban a la educación de mis estudiantes.

De esta manera, mi proceso de investigación concluye con los diversos descubrimientos y conclusiones que pude construir respecto al tema que me interesaba abordar a través de mi pregunta de investigación, y puedo mencionar que las diversas actividades realizadas y las experiencias compartidas con mi grupo de estudiantes me permitieron abrir el panorama y conocer qué tipo de prácticas e intervenciones en el aula son efectivas para favorecer la adquisición del lenguaje escrito en mis alumnos.

## CAPÍTULO IX. VISIÓN PROSPECTIVA

Según BECENE (2018) la Maestría en Educación Primaria “se caracteriza por su orientación profesional dirigida a fomentar la reflexión y la participación activa de los profesores en escenarios pedagógicos de construcción y deconstrucción del conocimiento” (p. 7), por lo que al haber concluido el presente trabajo se me presentan nuevos horizontes, los cuales me permitirán accionar los conocimientos y aprendizajes adquiridos durante mi tránsito por este programa de Maestría.

El proceso de investigación me permitió dar respuesta a mi pregunta de investigación, teniendo un acercamiento con la forma en que los alumnos de segundo grado logran consolidar su adquisición del lenguaje escrito; no obstante, al término de este proceso de indagación me surgieron nuevos cuestionamientos a los que podré dar respuesta posteriormente: ¿Es posible diseñar una propuesta sobre la adquisición del lenguaje escrito que beneficie a maestros y profesionales en general? ¿Pueden las Tecnologías de la Información y la Comunicación favorecer la adquisición del lenguaje escrito de una forma dinámica?

Las experiencias vividas con mis alumnos a través de las intervenciones, me permitieron vislumbrar la manera más adecuada en que la adquisición del lenguaje escrito puede ser favorecida, por lo que a partir de este momento identifico como reto el compartir las vivencias, estrategias y sugerencias que puedan ayudar a otros colegas en el proceso de alfabetización de sus respectivos estudiantes.

En el primer semestre conocí a un docente que compartió unas palabras que no olvidaré, *“espero que la maestría les cambie la vida”*, hoy puedo asegurar que así fue, en lo personal me llevo las enseñanzas de mis colegas y de mi equipo de Co-tutoría, profesionalmente no seré el mismo, lo vivido en este trayecto me permitió cambiar el concepto que tenía de mi enseñanza a partir de la reflexión.

Por lo anterior puedo mencionar que el trabajo realizado incidió de una manera positiva en la profesionalización de mi actuar docente, gracias a él pude dejar a un lado una serie de concepciones, ritos y hábitos erróneos que difícilmente ayudaban a mis alumnos en su proceso de aprendizaje, a partir de ahora me considero un docente que cuestionaré en todo momento lo que hago a fin de descubrir fortalezas dignas de seguir implementando, pero sobre todo áreas de oportunidad que deban ser atendidas para lograr mejores resultados con mis alumnos.

Dado que la profesionalización docente y la mejora de la práctica se dan a partir de procesos permanentes y recursivos, me planteo a partir de ahora un conjunto de caminos que estoy dispuesto a seguir para mejorar personal y profesionalmente. Considero que la esencia de lo aprendido está en la forma en cómo lo llevo a la práctica en ambientes reales de trabajo, por ello me planteo el reto principal de ser un docente investigador, aplicar las habilidades adquiridas en la problematización de mi práctica y en la solución de los problemas que llegara a encontrar.

En relación a mi desarrollo profesional debo mencionar que el camino no termina en este momento, el término de mi investigación será el comienzo de una serie de metas que deseo cumplir en un futuro. Primeramente, al egresar del programa de Maestría quiero seguir escribiendo sobre temas educativos y experiencias en mi aula, y poder así publicar mis ideas en algún medio impreso para que sean conocidas y contrastadas por colegas y profesionales de la educación en general.

De igual modo, deseo cursar una nueva maestría en una institución educativa diferente, esto con la finalidad de contrastar enfoques y complementar lo que he aprendido hasta el momento. Finalmente debo mencionar que mi meta más ambiciosa es cursar mis estudios de Doctorado en extranjero, siendo ésta el escenario donde pueda seguir desarrollándome profesionalmente y seguir indagando los temas que me han quedado pendientes, concretar mi idea sobre el diseño de una propuesta de alfabetización inicial que ayude a mis compañeros maestros y apoyar la misma en recursos innovadores como lo son las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

## 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.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1997). *Manual de psicología educacional*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- 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.
- Bárcena, F. (2005). *La incertidumbre pedagógica*. Madrid: Paidós.
- BECENE. (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del portafolio temático*. México: BECENE.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación*. Bilbao: Mensajero.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Ediciones Uniandes.
- Burns, S., Griffin, P. y Snow, C. (2000). *Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia*. México: SEP-Fondo Cultura Económica.
- Cabrera, L. (2017). La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima. *Revista Educación*. Vol. XXVI (No. 51), pp. 137-157.
- Capetillo, G. (2019). *Concentrado de información grupal*. México.

- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura*. México: SEP.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. España: Paidós.
- Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*. Vol. 19 (3), pp. 1-32.
- Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación*. Medellín: Cooperación Editorial Magisterio.
- COESPO. (2015). *Perfil sociodemográfico municipal*. México: COESPO.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zavala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Domínguez, M., Medina, A. y Sánchez, C. (2011). La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva educacional. Formación de profesores, vol. 50* (núm. 1), pp. 61-86.
- Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Revista Estudios Pedagógicos*. S/v (29), pp. 97-113.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Esteve, O. (2013). *Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. Ikastaria*. Vol. 19. Pp 13-36.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- Ferreiro, E., Teberosky, A., Castorina, J. A., Grunfeld, D., Avendaño, F. y Baez, M. (2002). *Sistemas de escritura, constructivismos y educación*. Argentina: Homo Sapiens.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ganem, P. y Ragazol, M. (2015). *El constructivismo como alternativa de trabajo docente*. México: Limusa.
- Giné, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, E. (2010). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Harsari.
- Goset, J. y Navarrete, G. (2017, enero, 15). Variables de personalidad y competencias docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*. 73 (1), pp. 51-66.
- González, G. (2012). Enseñar (y aprender) a leer y escribir en primer grado. *Revista Iberoamericana de Educación*. (Núm. 59), pp. 189-206.
- González, M. (2011). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. *Revista estilos de aprendizaje*. Vol. 7 (número 7).
- Gutiérrez del Moral, M. (2009). El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas. *Univest 09*. Pp. 1-9.
- 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.
- INEE (2018). *Planea Resultados nacionales 2018 6° de primaria Lenguaje y Comunicación Matemáticas*. México: INEE.
- INEGI (2019). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/>
- Jarauta, B. (enero de 2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona.

*Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.* Recuperado de [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Jiménez, V., Zúñiga, M., Albarrán, C., Rojas-Drummond, S., Guzmán, C. y Hernández, F. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria.* México: INEE.

Juárez, J. M., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Revista Argumentos, Nueva Época*, 23 (62), pp. 42-83.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción.* Barcelona, España: Laertes.

Lyons, N. (1999). *El uso del portafolio, Propuestas para un nuevo profesionalismo docente.* Buenos Aires: Amorrortu.

León, M. (2012). *Educación inclusiva: Evaluación e intervención didáctica para la diversidad.* España: Síntesis.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela.* México: SEP-Fondo de Cultura Económica.

Medina Moreno, A. (Junio de 2006). Leer y escribir desde la sala de cuna: entrar en el mundo del lenguaje escrito. Ponencia llevada a cabo en el *Primer Encuentro de Educación Inicial*, Chile.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica.* Colombia: Neiva.

Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito: análisis de incidentes en secundaria.* Barcelona: Graó.

Moreno, M. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica.* (17), pp. 24-32.

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva.* España: Ediciones Aljibe.

- PEIE (2019). Calificaciones SISAT. Recuperado de [http://cpte.gob.mx/peie/alumnos/sisat\\_lectura.php?modalidad=2&mom=1&combo\\_turno=VESPERTINO&grupo=2-A&idCCT=24DPR14421](http://cpte.gob.mx/peie/alumnos/sisat_lectura.php?modalidad=2&mom=1&combo_turno=VESPERTINO&grupo=2-A&idCCT=24DPR14421)
- Pellicer, A. y Vernón, S. (2003). *Aprender y enseñar lengua escrita en el aula*. México: SM Ediciones.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PLANEA (2019). *Resultados de los alumnos evaluados en nuestra escuela*. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/ba/>
- Puigdemívol, I. (1999). *Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad*. España: Graó.
- Rojas, G. (2007). La investigación como estrategia didáctica en la construcción del conocimiento escolar. *Revista EDU-FÍSICA*. Recuperado de <http://www.edufisica.com/>
- Romero, L., Salinas, V. y Mortera, F. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Revista Apertura*. Vol. 2 (Núm. 1).
- Ruiz, Y. (septiembre de 2010). Aprendizaje vicario: implicaciones educativas en el aula. *Temas para la educación*. (10), pp. 1-6.
- SEP. (2018). *Libro para el maestro lengua materna español segundo grado*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria, 2º*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y Programas para la educación básica*. México: SEP.
- SEP, (2015). *Materiales para la aplicación de herramientas: Toma de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental*. México: SEP.



- SEP. (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía cuaderno 1: Conceptos básicos en torno a la educación para todos*. México: SEP.
- SEP (2001). *Principales características del Sistema Educativa Nacional por tipo y nivel*. México: SEP.
- Serrano de Moreno, A. (2000). El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimiento. *Simposio Internacional de Educación en la diversidad "Porque todos somos diferentes"*. Panamá.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. México: Paidós.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- S/a. (2018). Plan Municipal de Desarrollo de San Ciro de Acosta. México.
- S/a. (s/f). Breve reseña de la Escuela Maestro Justo Sierra.
- Teberosky, A. (1999). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Tomás, J. y Almenara, J. (2007). Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vigotsky. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tomlinson, C. (2008). *El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. España: Octaedro.
- UNESCO, (2016). 50mo aniversario del día internacional de la alfabetización: Las tasas de alfabetización están en aumento, pero millones de personas siguen siendo analfabetas. No. 38. Pp. 1-10. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs38-50th-anniversary-of-international-literacy-day-literacy-rates-are-on-the-rise-but-millions-remain-illiterate-2016-sp.pdf>
- Villar, L. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. España: Ed. Mensajero.

Vinatier, I. (2013). *El trabajo docente. Un acercamiento desde la didáctica profesional*.  
(Traducción al español), en prensa.

[www.inegi.org.mx](http://www.inegi.org.mx)

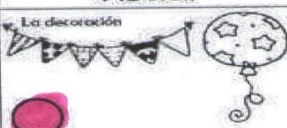





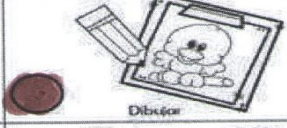













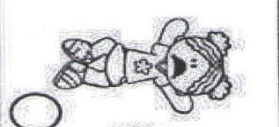



[www.esacademic.com](http://www.esacademic.com)

# ANEXOS

Anexo 1. Test de estilos de aprendizaje aplicado al inicio del ciclo escolar.

**Test de ESTILOS de APRENDIZAJE**

Nombre: *Vanessa Mendieta Botello*

MAYORIA.	Visual	Auditivo	Kinestésico
¿En tu cumpleaños que te gusta mas?	La decoración  <input checked="" type="radio"/>	Que te conten los muchachos  <input type="radio"/>	Abrazar  <input type="radio"/>
¿Que te gusta mas?	Leer cuentos  <input type="radio"/>	Escuchar cuentos  <input checked="" type="radio"/>	 <input type="radio"/>
¿En tu tiempo libre que te gusta hacer?	 Dibujar <input checked="" type="radio"/>	 Escuchar música <input type="radio"/>	 Hacer ejercicio <input type="radio"/>
¿Que es lo que mas te gusta que te regalen?	 Un cuento <input checked="" type="radio"/>	 Aparato para escuchar música <input type="radio"/>	 Un rompecabezas <input type="radio"/>
¿si tuvieras dinero que te comprarías?	 Una cámara <input type="radio"/>	 Un video <input type="radio"/>	 Plastilina <input checked="" type="radio"/>
¿Cuándo vas a una fiesta que es lo que recuerdas?	 Los personajes o decoración <input checked="" type="radio"/>	 La que paticable <input type="radio"/>	 El baile o juegos <input type="radio"/>
¿Cuándo te enojas que haces?	 Coran (gestos) <input checked="" type="radio"/>	 Gitan <input type="radio"/>	 Patetas <input type="radio"/>
¿En vacaciones que te gusta hacer?	 Ver TV <input checked="" type="radio"/>	 Escuchar música <input type="radio"/>	 Jugar o las pelotas <input type="radio"/>



Anexo 2. Lista de cotejo con que se evaluó la sesión.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
DE GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL "MAESTRO JUSTO SIERRA"  
C.C.T. 24DPR14421 ZONA ESCOLAR 018 SECTOR XII



LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR DESEMPEÑO EN LA SESIÓN

ACTIVIDAD PUNTUAL: LO QUE COMEMOS AQUÍ Y ALLÁ.  
SESIÓN: 1

NOMBRE DE EVALUADOR: Guadalupe Ebraim Capetillo  
FECHA DE EVALUACIÓN: Lunes 7 de enero de 2019-

INSTRUCCIONES: Colocar una X en el indicador correspondiente (SI/NO) de acuerdo al cumplimiento y desempeño del alumno durante la sesión.

ALUMNO	INDICADORES DE EVALUACIÓN														OBSERVACIONES
	EVALUACIÓN PROCEDIMENTAL						EVALUACIÓN ACTITUDINAL				EVALUACIÓN CONCEPTUAL				
	Resuelve ejercicios correctamente.		Responde preguntas en base a una lectura determinada.		Elabora un cartel, menú de venta y pedido de venta según corresponda.		Expresa y escucha opiniones y experiencias con respeto.		Escucha y participa en actos de lectura.		Localiza y selecciona textos informativos para obtener información.		Socializa el conocimiento previo que tiene respecto al tema en cuestión.		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
GALICIA YATA GUSTAVO	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
GONZÁLEZ GARCÍA FABIÁN	✓			✓	✓			✓		✓			✓		
LÓPEZ FLORES PERLA GUADALUPE	✓		✓		✓		✓		✓		✓			✓	
MENDIENTE BOTELLO VANESSA	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
GALLEGOS FERRÉTIZ JOSÉ ANTONIO															
GALVÁN OLVERA JOSÉ DAVID		✓	✓			✓	✓		✓			✓	✓		
MÉNDEZ IGNACIO MARÍA DE LOURDES	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
RIVERA MORALES PERLA ANTONIA	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
RESENDIZ LEDEZMA ABRIL	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
ROMERO GÓMEZ MARÍA ELENA	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
HERNÁNDEZ YATA VALENTÍN															

Anexo 3. Rúbrica de evaluación de cartel de venta equipo 1.



SECRETARÍA  
DE EDUCACIÓN  
DE GOBIERNO  
DEL ESTADO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
ESCUELA PRIMARIA "IGNACIO ZARAGOZA"  
C.C.T. 24DPR2025C ZONA ESCOLAR 018 SECTOR XII



RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE PRODUCTO FINAL: CARTEL DE VENTA DE COMIDA.  
ACTIVIDAD PUNTUAL: LO QUE COMEMOS AQUÍ Y ALLÁ.

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: COMPRENSIÓN DE TEXTOS PARA ADQUIRIR NUEVOS CONOCIMIENTOS.

SESIÓN: 1

NOMBRE DE EVALUADOR: Guadalupe Efraim Capatilla Cepeda  
NOMBRE DE EVALUADO: Fabian González García, Renka Guadalupe López Flores, Renka A. Niina Morales  
FECHA DE EVALUACIÓN: Seis 7 de enero de 2019

INSTRUCCIONES: Elegir con una X el nivel de cumplimiento de cada INDICADOR de acuerdo a la ESCALA propuesta.

INDICADOR	ESCALA DE VALORACIÓN			
	EXCELENTE (16-20)	MUY BIEN (11-15)	BIEN (6-10)	REGULAR (0-5)
CARACTERÍSTICAS	El alumno identifica y usa en su cartel las características propias de su tipo (slogan, imagen, tipografía).	El alumno identifica y usa en su cartel solo algunas características propias de su tipo (slogan, imagen, tipografía). <b>X</b>	El alumno identifica, pero no usa en su cartel las características propias de su tipo (slogan, imagen, tipografía).	El alumno no identifica y no usa en su cartel características propias de su tipo (slogan, imagen, tipografía).
PROPÓSITO	El cartel cumple la función comunicativa de informar lo que se vende y convencer al público sobre su consumo.	El cartel cumple la función comunicativa de informar lo que se vende pero no convence totalmente al público sobre su consumo.	El cartel cumple la función comunicativa de informar lo que se vende y no convence al público sobre su consumo. <b>X</b>	El cartel no cumple la función comunicativa de informar lo que se vende y no convence al público sobre su consumo.
ESTRUCTURA	El mensaje del cartel es legible y comprensible por el público, usa adecuadamente mayúsculas y minúsculas, no tiene faltas de ortografía. <b>X</b>	El mensaje del cartel es legible y comprensible por el público, usa adecuadamente mayúsculas y minúsculas, pero tiene faltas de ortografía.	El mensaje del cartel es legible y comprensible por el público, pero no usa adecuadamente mayúsculas y minúsculas y tiene faltas de ortografía.	El mensaje del cartel no es legible ni comprensible por el público, no usa adecuadamente mayúsculas y minúsculas, y tiene faltas de ortografía.

Retroalimentación y observaciones para la mejora del aprendizaje:

- Haciendo énfasis en el cartel algunos elementos esenciales del mismo, tales como slogan de promoción, una imagen llamativa y creatividad en la tipografía.
- También se mencionó escribir qué productos se venden y elementos para convencer al público sobre el consumo respectivo.

PUNTUACIÓN OBTENIDA EN EL PRODUCTO:

45 PUNTOS.



Anexo 4. Rúbrica de evaluación de cartel de venta equipo 2.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
 ESCUELA PRIMARIA "IGNACIO ZARAGOZA"  
 C.C.T. 24DPR2025C ZONA ESCOLAR 018 SECTOR XII



RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE PRODUCTO FINAL: CARTEL DE VENTA DE COMIDA.  
 ACTIVIDAD PUNTUAL: LO QUE COMEMOS AQUÍ Y ALLÁ.  
 PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: COMPRENSIÓN DE TEXTOS PARA ADQUIRIR NUEVOS CONOCIMIENTOS.

SESIÓN: 1

NOMBRE DE EVALUADOR: Guadalupe Esraim Capetillo Cepeda.  
 NOMBRE DE EVALUADO: Nereesa Mendizábal Batello, María Elena Romero Gómez, José David Galván Oleusa.  
 FECHA DE EVALUACIÓN:  Lunes 7 de enero de 2019.

INSTRUCCIONES: Elegir con una X el nivel de cumplimiento de cada INDICADOR de acuerdo a la ESCALA propuesta.

INDICADOR	ESCALA DE VALORACIÓN			
	EXCELENTE (16-20)	MUY BIEN (11-15)	BIEN (6-10)	REGULAR (0-5)
CARACTERÍSTICAS	El alumno identifica y usa en su cartel las características propias de su tipo (slogan, imagen, tipografía).	El alumno identifica y usa en su cartel solo algunas características propias de su tipo (slogan, imagen, tipografía). <b>X</b>	El alumno identifica, pero no usa en su cartel las características propias de su tipo (slogan, imagen, tipografía).	El alumno no identifica y no usa en su cartel características propias de su tipo (slogan, imagen, tipografía).
PROPÓSITO	El cartel cumple la función comunicativa de informar lo que se vende y convencer al público sobre su consumo.	El cartel cumple la función comunicativa de informar lo que se vende pero no convence totalmente al público sobre su consumo.	El cartel cumple la función comunicativa de informar lo que se vende y no convence al público sobre su consumo. <b>X</b>	El cartel no cumple la función comunicativa de informar lo que se vende y no convence al público sobre su consumo.
ESTRUCTURA	El mensaje del cartel es legible y comprensible por el público, usa adecuadamente mayúsculas y minúsculas, no tiene faltas de ortografía. <b>X</b>	El mensaje del cartel es legible y comprensible por el público, usa adecuadamente mayúsculas y minúsculas, pero tiene faltas de ortografía.	El mensaje del cartel es legible y comprensible por el público, pero no usa adecuadamente mayúsculas y minúsculas y tiene faltas de ortografía.	El mensaje del cartel no es legible ni comprensible por el público, no usa adecuadamente mayúsculas y minúsculas, y tiene faltas de ortografía.

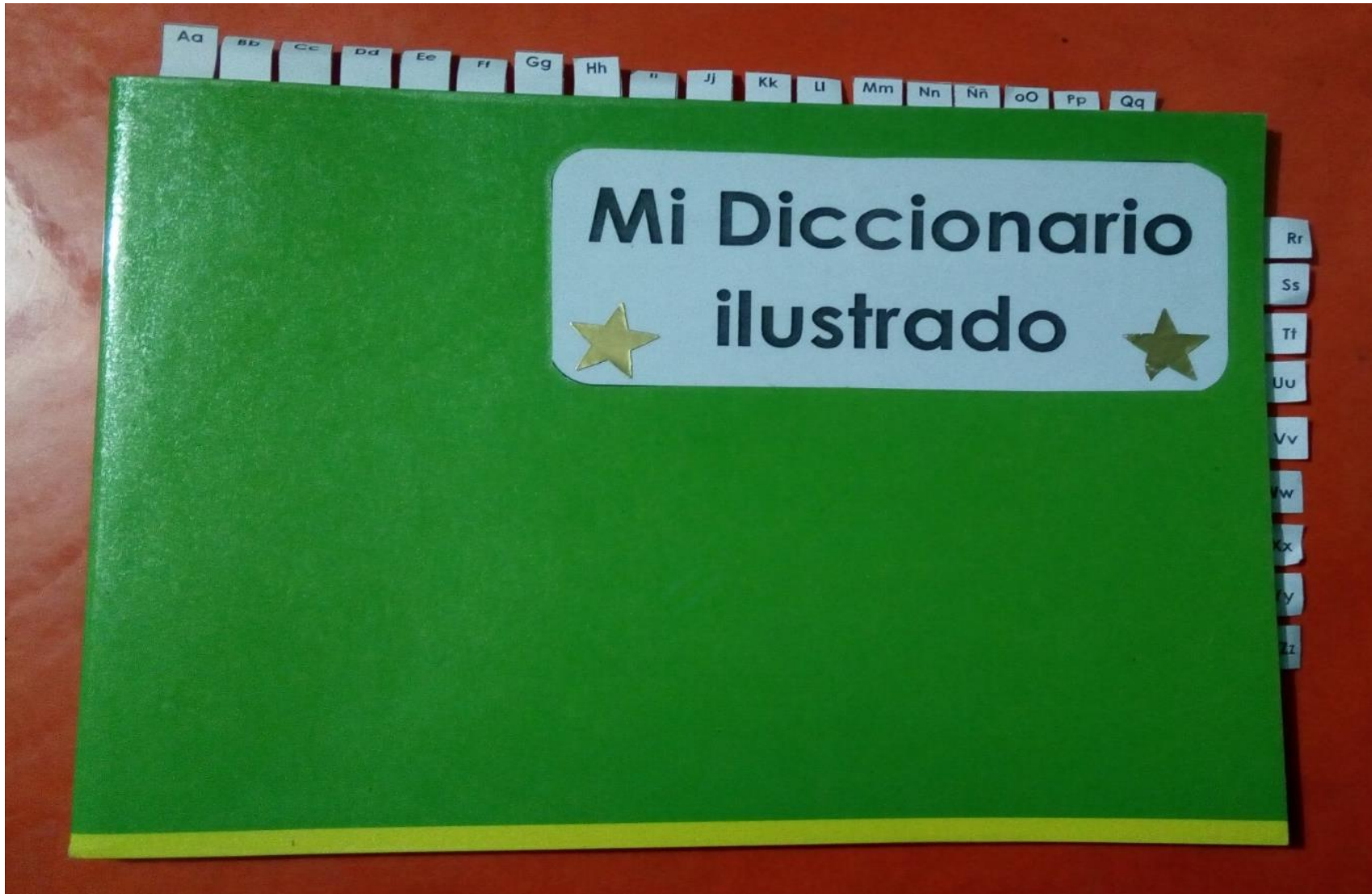
Retroalimentación y observaciones para la mejora del aprendizaje:

- Se recomienda integrar en el cartel algunos elementos esenciales en el mismo, tales como slogan de promoción, una imagen atractiva y creatividad en la tipografía.
- También es necesario considerar qué productos se venden y elementos para convencer al público sobre el consumo responsable.

PUNTUACIÓN OBTENIDA EN EL PRODUCTO:

45 PUNTOS.

Anexo 5. Ejemplo de un Diccionario ilustrado proporcionado a los alumnos.





Anexo 6. Rúbrica de evaluación del *Diccionario ilustrado*.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
 ESCUELA PRIMARIA "IGNACIO ZARAGOZA"  
 C.C.T. 24DPR2025C ZONA ESCOLAR 018 SECTOR XII



RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE PRODUCTO FINAL: **DICCIONARIO ILUSTRADO.**  
 ACTIVIDAD PUNTUAL: LO QUE COMEMOS AQUÍ Y ALLÁ. (ENCONTRAMOS PALABRAS Y LAS PALABRAS QUE DESCUBRIMOS).  
 PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: COMPRENSIÓN DE TEXTOS PARA ADQUIRIR NUEVOS CONOCIMIENTOS.

SESIÓN: 1

NOMBRE DE EVALUADOR: Vanesa Mondieta Botello  
 NOMBRE DE EVALUADO: María Elena Romero Gómez  
 FECHA DE EVALUACIÓN: \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES: Elegir con una X el nivel de cumplimiento de cada INDICADOR de acuerdo a la ESCALA propuesta.

INDICADOR	ESCALA DE VALORACIÓN			
	EXCELENTE (10-9)	MUY BIEN (8-7)	BIEN (6)	REGULAR (5-menos)
<b>CARACTERÍSTICAS</b> El diccionario sigue el orden alfabético y contiene palabras con su significado, se acompaña con dibujos.	★			
<b>PROPÓSITO</b> El diccionario sirve para consultar los significados de palabras desconocidas.	★			
<b>ESTRUCTURA</b> Las palabras están escritas correctamente y en la hoja que le corresponde. Cuenta con encabezado de cada palabra, el significado respectivo y acompaña con una imagen.	★			

Retroalimentación y observaciones para la mejora del aprendizaje:

*\* Excelente trabajo Elena, pero te recomiendo escribir siempre con inicial mayúscula al inicio de un párrafo u oración -*

PUNTUACIÓN OBTENIDA EN EL PRODUCTO:

30/3 ESTRELLAS.



Anexo 7. Lista de cotejo grupal.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
 DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA  
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
 ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL "MAESTRO JUSTO SIERRA"  
 C.C.T. 24DPR14421 ZONA ESCOLAR 018 SECTOR XII



LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR DESEMPEÑO EN LA SESIÓN

ACTIVIDAD PUNTUAL: LO QUE COMEMOS AQUÍ Y ALLÁ (ENCONTRAMOS PALABRAS, LAS PALABRAS QUE DESCUBRIMOS).  
 SESIÓN: 1

NOMBRE DE EVALUADOR: Guadalupe Efrain Capetillo Capado  
 FECHA DE EVALUACIÓN: Jeremo 17 de enero de 2019

INSTRUCCIONES: Colocar una X en el indicador correspondiente (SI/NO) de acuerdo al cumplimiento y desempeño del alumno durante la sesión.

ALUMNO	INDICADORES DE EVALUACIÓN																		OBSERVACIONES
	EVALUACIÓN PROCEDIMENTAL								EVALUACIÓN ACTITUDINAL						EVALUACIÓN CONCEPTUAL				
	Lee un texto determinado de forma individual.		Realiza búsqueda de palabras desconocidas.		Escribe palabras desconocidas.		Logra escribir el significado de palabras desconocidas.		Participa en clase de manera respetuosa.		Escucha y participa en actos de lectura.		Coevalúa a sus compañeros de manera honesta y justa.		Identifica palabras desconocidas para investigar su significado.		Identifica el significado de palabras específicas.		
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
GALICIA YATA GUSTAVO	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
GONZÁLEZ GARCÍA FABIÁN	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
LÓPEZ FLORES PERLA GUADALUPE	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
MENDIENTE BOTELLO VANESSA	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
GALLEGOS FERRÉTIZ JOSÉ ANTONIO																			
GALVÁN OLVERA JOSÉ DAVID		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
MÉNDEZ IGNACIO MARIA DE LOURDES		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
RIVERA MORALES PERLA ANTONIA		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓	
RESÉNDIZ LEDEZMA ABRIL	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
ROMERO GÓMEZ MARÍA ELENA	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
HERNÁNDEZ YATA VALENTÍN																			

Anexo 8. La Máquina de palabras usada en el desarrollo de la intervención.





Anexo 9. Instrumento de evaluación. Lista de cotejo grupal.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
 DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA  
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
 ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL "MAESTRO JUSTO SIERRA"  
 C.C.T. 24DPR1442I ZONA ESCOLAR 018 SECTOR XII



LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR DESEMPEÑO EN LA SESIÓN  
 ACTIVIDAD RECURRENTE: LA MÁQUINA DE PALABRAS  
 SESIÓN: 1

NOMBRE DEL EVALUADOR: Guadalupe Efraim Capetula Capado  
 FECHA DE EVALUACIÓN: Mañ 19 de febrero de 2019-

INSTRUCCIONES: Colocar una X en el indicador correspondiente (SI/NO) de acuerdo al cumplimiento y desempeño del alumno durante la sesión.

ALUMNO	INDICADORES DE EVALUACIÓN														OBSERVACIONES
	EVALUACIÓN PROCEDIMENTAL								EVALUACIÓN ACTITUDINAL				EVALUACIÓN CONCEPTUAL		
	Clasifica palabras y oraciones en tarjetas		Forma palabras con letras móviles		Escribe palabras		Resuelve ejercicios relacionados al tema		Juega de manera ordenada		Recibe y da apoyo a sus compañeros		Reconstruye palabras a partir de pistas que ofrecen las letras inicial y final		
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
GALICIA YATA GUSTAVO															No Asistió
GONZÁLEZ GARCÍA FABIÁN	✓		✓		✓		✓		✓	✓		✓			
LÓPEZ FLORES PERLA GUADALUPE	✓		✓		✓		✓		✓		✓	✓			
MENDIETA BOTELLO VANESSA	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
GALLEGOS FERRÉTIZ JOSÉ ANTONIO	✓			✓	✓		✓		✓		✓			✓	
GALVÁN OLVERA JOSÉ DAVID	✓			✓	✓		✓		✓		✓		✓		
MÉNDEZ IGNACIO MARÍA DE LOURDES	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
RIVERA MORALES PERLA ANTONIA															No Asistió
RESÉNDIZ LEDEZMA ABRIL	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
ROMERO GÓMEZ MARÍA ELENA	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
HERNÁNDEZ YATA VALENTÍN															No Asistió

## **El conejo mágico.**

Hay un lugar muy bonito llamado San Ciro, tiene grandes montañas, un lago con agua azul y muchos árboles que son el hogar de cientos de palomas de colores hermosos. En la parte alta del pueblo hay una montaña muy grande que la gente dice que es mágica, por eso pusieron ahí un Cristo enorme hecho de piedra.

Un día de mucho sol Lolita se encontraba paseando con su familia en la montaña mágica, su madre le había advertido que no jugara muy lejos de ellos, pero como a la niña le encantaba explorar se fue perdiendo poco a poco entre los árboles.

-Niña, ¿quieres jugar conmigo? –pronunció una voccecita detrás de unas rocas.

Lolita decidió acercarse para descubrir quién le estaba hablando, dando pasos sigilosos llegó hasta las rocas y poniéndose en puntillas se asomó para ver de quién se trataba. Cuál fue su sorpresa al ver un pequeño conejo de color azul, que llevaba un moño elegante en el cuello y una bolsa de tela en el costado.

De inmediato el pequeño conejo sacó de su bolsa un misterioso cofre de madera, y ofreciéndolo a Lolita volvió a repetir – ¿Quieres jugar conmigo? La niña dijo que sí con la cabeza y entonces el conejo prosiguió –Dentro de este cofre hay un regalo para ti, ábrelo y descubre de qué se trata.

Lolita tomó el cofre con manos temblorosas, y armándose de valor decidió descubrir de qué hablaba aquel conejo, quitó el pequeño broche y lentamente empezó a levantar la tapa, cuando estaba por levantar la tapa por completo un grito se escuchó muy cerca –Lolita, debemos regresar a casa. La niña volvió a cerrar el cofre rápidamente, lo puso en las manos del conejo y regresó corriendo a donde estaban sus padres.

**Autor: Guadalupe Efrain Capetillo Copado.**

Anexo 11. Escala de Auto-valoración usada por los alumnos.

ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL "MAESTRO JUSTO SIERRA"  
C.C.T. 24DPR1442I ZONA ESCOLAR 018 SECTOR XII




**ESCALA DE AUTOVALORACIÓN**

**ACTIVIDAD RECURRENTE:** ESCRITORES POR UN DÍA **SESIÓN:** 1

**QUÉ SE BUSCA:** Descubrir la necesidad de la cohesión y la coherencia en la construcción de cuentos.

**NOMBRE DEL ALUMNO:** Maria Elena Romero Gómez

**INSTRUCCIONES:** Lee con cuidado cada frase y coloca una **X** en la carita que exprese cómo te sientes en cuanto al trabajo realizado en la escritura de tu cuento.

No.	FRASE	 EXCELENTE	 MÁS O MENOS	 MAL
1	Mi cuento tiene un título.	X		
2	Mi cuento tiene personajes.	X		
3	Mi cuento tiene un inicio, un problema y un final.		X	
4	En mi cuento se entiende lo que quiero comunicar.		X	
5	Mi cuento es parecido al que nos contó el maestro.	X		
6	Mi cuento se puede leer fácilmente		X	
7	En mi cuento los hechos están en el orden correcto.		X	



Anexo 12. Rúbrica de coevaluación del producto final.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
 DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA  
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
 ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL "MAESTRO JUSTO SIERRA"  
 C.C.T. 24DPR1442I ZONA ESCOLAR 018 SECTOR XII





**RÚBRICA DE COEVALUACIÓN DEL CUENTO ORIGINAL**  
**ACTIVIDAD RECURRENTE: "ESCRITORES POR UN DÍA" SESIÓN: 1**

**QUÉ SE BUSCA:** DESCUBRIR LA NECESIDAD DE LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE CUENTOS.

NOMBRE DEL EVALUADOR: Vanesa Hernández Botello  
 NOMBRE DEL EVALUADO: María Elena Romero Gómez  
 FECHA DE EVALUACIÓN: Martes 5 de Marzo de 2019

**INSTRUCCIONES:** Ilumina el cuadro que consideres de acuerdo al cuento elaborado por tu compañero.

CATEGORÍAS	INDICADORES DE LOGRO		
	 <b>MUY BIEN</b>	 <b>BIEN</b>	 <b>REGULAR</b>
El título del cuento.	El cuento de mi compañero tiene un título.	El cuento de mi compañero tiene un título pero no está relacionado con la historia.	El cuento de mi compañero no tiene un título.
Personajes del cuento.	El cuento de mi compañero tiene personajes.	El cuento de mi compañero tiene personajes pero no son los que aparecían en el cuento.	El cuento de mi compañero no tiene personajes.
Las partes del cuento.	El cuento de mi compañero tiene un inicio, un problema y un final.	El cuento de mi compañero solo tiene un título y un problema.	El cuento de mi compañero solo tiene un inicio.
Propósito comunicativo.	En el cuento de mi compañero se entiende lo que quería comunicar.	En el cuento de mi compañero se entiende poco lo que quería comunicar.	En el cuento de mi compañero no se entiende lo que quería comunicar.
Relación al cuento original.	El cuento de mi compañero se parece al que nos contó el maestro.	El cuento de mi compañero se parece poco al que nos contó el maestro.	El cuento de mi compañero no se parece al que nos contó el maestro.
Cohesión en el cuento.	El cuento de mi compañero se puede leer fácilmente.	El cuento de mi compañero casi no se puede leer fácilmente.	El cuento de mi compañero no se puede leer fácilmente.
Coherencia en el cuento.	El cuento de mi compañero tiene un orden correcto.	El cuento de mi compañero tiene un orden casi correcto.	El cuento de mi compañero no tiene un orden correcto.

Anexo 13. Lista de cotejo con la que evalué el desempeño de los alumnos durante la clase.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
 DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA  
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
 ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL "MAESTRO JUSTO SIERRA"  
 C.C.T. 24DPR1442I ZONA ESCOLAR 018 SECTOR XII



**LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR DESEMPEÑO EN LA SESIÓN**  
**ACTIVIDAD RECURRENTE/IDEAS PARA ESCRIBIR MEJOR: "EL CORREO AMISTOSO"**  
**APRENDIZAJE ESPERADO/PROPÓSITO: QUE LOS ALUMNOS IDENTIFIQUEN ASPECTOS SOBRE LA ESCRITURA Y FUNCIÓN DE LOS TEXTOS.**  
**SESIÓN: 1**

NOMBRE DEL EVALUADOR: Guadalupe Ehsin Capatillo Copado  
 FECHA DE EVALUACIÓN: Mañana 14 de mayo de 2019

**INSTRUCCIONES:** Colocar una X en el indicador correspondiente (SI/NO) de acuerdo al cumplimiento y desempeño del alumno durante la sesión.

ALUMNO	INDICADORES DE EVALUACIÓN														OBSERVACIONES
	EVALUACIÓN PROCEDIMENTAL								EVALUACIÓN ACTITUDINAL		EVALUACIÓN CONCEPTUAL				
	Lee fragmentos de una carta		Ordena una carta de forma correcta		Escribe la respuesta a una carta recibida		Corrige una carta redactada		Detecta de manera respetuosa errores presentados en la carta de un compañero		Escribe cartas de forma convencional (Lugar y fecha, destinatario, saludo, cuerpo, despedida, remitente)		Identifica la función de la carta		
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
GALICIA YATA GUSTAVO															No asistió
GONZÁLEZ GARCÍA FABIÁN	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓	
LÓPEZ FLORES PERLA GUADALUPE															No asistió
MENDIETA BOTELLO VANESSA	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
GALLEGOS FERRÉTIZ JOSÉ ANTONIO		✓	✓			✓		✓		✓		✓	✓		
GALVÁN OLVERA JOSÉ DAVID	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓	
MÉNDEZ IGNACIO MARÍA DE LOURDES	✓		✓		✓		✓			✓		✓		✓	
RIVERA MORALES PERLA ANTONIA	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
RESÉNDIZ LEDEZMA ABRIL	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
ROMERO GÓMEZ MARÍA ELENA	✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
HERNÁNDEZ YATA VALENTÍN															No asistió



Anexo 14. Rúbrica de coevaluación entre compañeros de la redacción de una carta.






SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
 DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA  
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
 ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL "MAESTRO JUSTO SIERRA"  
 C.C.T. 24DPR1442I ZONA ESCOLAR 018 SECTOR XII



**RÚBRICA DE COEVALUACIÓN DE LA CARTA**  
**ACTIVIDAD RECURRENTE/IDEAS PARA ESCRIBIR MEJOR: "EL CORREO AMISTOSO" SESIÓN: 1**  
**QUÉ SE BUSCA: IDENTIFICAR ASPECTOS SOBRE LA ESCRITURA Y LA FUNCIÓN DE LOS TEXTOS.**

NOMBRE DEL EVALUADOR: \_\_\_\_\_  
 NOMBRE DEL EVALUADO: \_\_\_\_\_  
 FECHA DE EVALUACIÓN: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** Ilumina el cuadro que consideres de acuerdo a la carta elaborada por tu compañero.

CATEGORÍAS	INDICADORES DE LOGRO		
	 <b>MUY BIEN</b>	 <b>BIEN</b>	 <b>REGULAR</b>
Propósito comunicativo/Función de la carta	La carta de mi compañero se puede leer fácilmente.	La carta de mi compañero se puede leer medianamente.	La carta de mi compañero no se puede leer.
Redacción y escritura	La carta de mi compañero está escrita correctamente.	A la carta de mi compañero le sobran ciertas letras.	A la carta de mi compañero le faltan algunas letras.
Estructura de la carta	La carta de mi compañero tiene: Lugar y fecha, Destinatario, Saludo, Cuerpo, Despedida y Remitente.	La carta de mi compañero solo tiene 4 elementos de la carta.	La carta de mi compañero tiene menos de 3 elementos de la carta.
Ortografía	Mi compañero escribió toda su carta con las letras correctas.	La carta de mi compañero tiene algunas letras que no son correctas.	La carta de mi compañero tiene muchas letras que no son correctas.



Anexo 15. Carta modelo para su lectura individual.



Querétaro, lunes 18 de marzo de 2019.

Querido Maestro Efrain:

¿Cómo estás? Espero que te encuentres de maravilla.

Sólo te escribo esta carta para avisarte que en las próximas vacaciones iré a visitarte, espero que podamos ir a pasear a la Media luna y nadar un buen rato. Yo te aviso cuando llegue a tu casa.

Cuídate mucho, nos vemos muy pronto.

Con cariño y respeto, tu amigo Diego.

Anexo 16. Carta reconstruida por los alumnos.

The image shows a hand-drawn letter on a grid background. The letter is written in black ink and is enclosed in a hand-drawn border. The text of the letter is as follows:

Querétaro, lunes 18 de marzo de 2019.

Querido Maestro Efrain:

¿Cómo estás? Espero que te encuentres de maravilla.

Sólo te escribo esta carta para avisarte que en las próximas vacaciones iré a visitarte, espero que podamos ir a pasear a la Media Luna y nadar un buen rato. Yo te aviso cuando llegue a tu casa.

Cúidate mucho, nos vemos muy pronto.

Con cariño y respeto, tu amigo Diego.

The letter is annotated with six green labels on the right side, each connected to a part of the letter by a line:

- Lugar y fecha**: Points to the first line of the letter.
- Destinatario**: Points to the second line of the letter.
- Saludo**: Points to the third line of the letter.
- Cuerpo**: Points to the fourth and fifth lines of the letter.
- Despedida**: Points to the sixth line of the letter.
- Remitente**: Points to the seventh line of the letter.



Anexo 17. Coevaluación del producto de Abril.





SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
 DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA  
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
**ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL "MAESTRO JUSTO SIERRA"**  
 C.C.T. 24DPR1442I ZONA ESCOLAR 018 SECTOR XII



**RÚBRICA DE COEVALUACIÓN DE LA CARTA**  
**ACTIVIDAD RECURRENTE/IDEAS PARA ESCRIBIR MEJOR: "EL CORREO AMISTOSO" SESIÓN: 1**  
**QUÉ SE BUSCA: IDENTIFICAR ASPECTOS SOBRE LA ESCRITURA Y LA FUNCIÓN DE LOS TEXTOS.**

NOMBRE DEL EVALUADOR: Perla Antonia Rivera Morale  
 NOMBRE DEL EVALUADO: Abnil Recendiz Ledezma  
 FECHA DE EVALUACIÓN: martes 19 de Marzo del 2019

**INSTRUCCIONES:** Ilumina el cuadro que consideres de acuerdo a la carta elaborada por tu compañero.

CATEGORÍAS	INDICADORES DE LOGRO		
	 <b>MUY BIEN</b>	 <b>BIEN</b>	 <b>REGULAR</b>
Propósito comunicativo/Función de la carta	La carta de mi compañero se puede leer fácilmente.	La carta de mi compañero se puede leer medianamente.	La carta de mi compañero no se puede leer.
Redacción y escritura	La carta de mi compañero está escrita correctamente.	A la carta de mi compañero le sobran ciertas letras.	A la carta de mi compañero le faltan algunas letras.
Estructura de la carta	La carta de mi compañero tiene: Lugar y fecha, Destinatario, Saludo, Cuerpo, Despedida y Remitente.	La carta de mi compañero solo tiene 4 elementos de la carta.	La carta de mi compañero tiene menos de 3 elementos de la carta.
Ortografía	Mi compañero escribió toda su carta con las letras correctas.	La carta de mi compañero tiene algunas letras que no son correctas.	La carta de mi compañero tiene muchas letras que no son correctas.




Anexo 18. Escala de Autovaloración utilizada por los alumnos.

ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL "MAESTRO JUSTO SIERRA"  
 C.C.T. 24DPR1442I ZONA ESCOLAR 018 SECTOR XII

**ESCALA DE AUTOVALORACIÓN**  
**ACTIVIDAD RECURRENTE: LA FERIA DE LA ESCRITURA SESIÓN: 1**

NOMBRE DEL ALUMNO: MAYI GLENY ROMERO GÓMEZ

**INSTRUCCIONES:** Lee con cuidado cada frase y coloca una **X** en la carita que exprese cómo te sientes en cuanto al trabajo realizado en la escritura de tu cuento.

No.	FRASE	 EXCELENTE	 MÁS O MENOS	 MAL
1	Identifiqué las letras necesarias para formar una palabra.	✓		
2	Realicé la descripción de mi personaje.	✓		
3	Encontré la palabra faltante para escribir una oración.		✓	
4	Escribí la rima de una palabra determinada.		✓	
5	Encontré la sílaba faltante para completar una palabra.	✓		



Anexo 19. Escala Estimativa grupal para evaluar el desempeño en la sesión.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
 DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA  
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
**ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL "MAESTRO JUSTO SIERRA"**  
 C.C.T. 24DPR1442I ZONA ESCOLAR 018 SECTOR XII



**ESCALA ESTIMATIVA PARA EVALUAR DESEMPEÑO EN LA SESIÓN**  
**ACTIVIDAD RECURRENTE/IDEAS PARA ESCRIBIR MEJOR: "LA FERIA DE LA ESCRITURA" SESIÓN: 1**

NOMBRE DEL EVALUADOR: Guadalupe Efraim Papatillo Copado  
 FECHA DE EVALUACIÓN: martes 9 de abril de 2019.

**INSTRUCCIONES:** Colocar una X en el indicador correspondiente (E= Excelente, B= Bien, R= Regular) de acuerdo al cumplimiento y desempeño del alumno durante la sesión.

ALUMNO	INDICADORES DE EVALUACIÓN																						
	EVALUACIÓN PROCEDIMENTAL						EVALUACIÓN ACTITUDINAL						EVALUACIÓN CONCEPTUAL										
	Sigue indicaciones		Participa en las diversas estaciones				Toma turnos para participar		Apoya a sus compañeros en la resolución de ejercicios				Identifica las letras que se requieren para la escritura de cada palabra		Escribe textos descriptivos sencillos a partir de su imaginación, con imagen y texto		Identifica la segmentación entre palabras y su relación con el significado		Identifica rimas		Identifica aspectos de ortografía y segmentación		
E	B	R	E	B	R	E	B	R	E	B	R	E	B	R	E	B	R	E	B	R	E	B	R
GALICIA YATA GUSTAVO		✓		✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓
GONZÁLEZ GARCÍA FABIÁN			✓	✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓
LÓPEZ FLORES PERLA GUADALUPE							✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓
MENDIETA BOTELLO VANESSA				✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓
GALLEGOS FERRÉTIZ JOSÉ ANTONIO	✓						✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓
GALVÁN OLVERA JOSÉ DAVID		✓					✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓
MÉNDEZ IGNACIO MARÍA DE LOURDES	✓			✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓
RIVERA MORALES PERLA ANTONIA	✓			✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓
RESÉNDIZ LEDEZMA ABRIL	✓			✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓
ROMERO GÓMEZ MARÍA ELENA	✓			✓			✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓
HERNÁNDEZ YATA VALENTÍN							✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓		✓

Anexo 20. Oraciones construidas en la estación "El tendedero de palabras."

El Tractor es de mi papá

Abn i  
El El Cuyote está en el corral

El Tigre es feroz

Anexo 21. Dictado oral por parte del docente.

Maria Elena Romero Gómez  
Hay esmeraldas 21 de agosto del 2018. 2018

1 Mi mamá me ama

2 Ese oso es mio

3 Lolo come limas

4 La rana es rosa

5 Tito tomate

6 Susi come sopa

7 Pepe come papas

8 La vaca come pasto

9 Toño es grande

10 Clara come plátano

Anexo 22. Evaluación de Producción de textos escritos del SISAT.

Producción de textos escritos. Primer grado

Escribe la fecha de hoy: \_\_\_\_\_

Escribe tu nombre completo: Jose Antoi

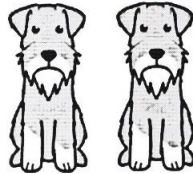
1. ¿Cómo se llama tu mejor amigo o amiga?

\_\_\_\_\_

2. Escribe el nombre de cada objeto o animal.



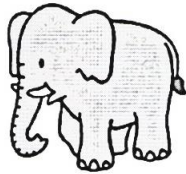
miose+



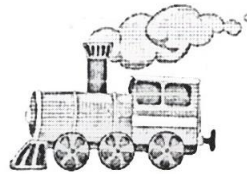
imesoi



oseit



oiespride



detulon

1-1  
11-1  
111-1  
1111-1  
11111-1  
111111-1  
6

3. Escribe una regla que propongas para el reglamento de tu salón de clases.

Escrib en todos los días

Requisitos  
apoyo.



### Ejercicio de dictado

Nombre del alumno: Laridez

Fecha: Lunes de mayo de 2019

1.- Juahita come tacocito de queso.

2.- El tché es muy rápido

3.- El chanco se alimenta

4.- El carro de mi papá es ylahco.

5.- El tricheo es de Madeta

6.- clara es unaiha gueha.

7.- mi hachmaha tenci quñice.

8.- La kopa se lava con cioto

9.- caroliba es hiamiga.

10.- mi gguelita prepara un guiso

