



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

TITULO: Los retos docentes en la adquisición del lenguaje escrito

---

AUTOR: Alejandra Sánchez Ortega

---

FECHA: 02/02/2020

---

PALABRAS CLAVE: Adquisición, Lenguaje, Escrito, Apropiación,  
Español

---

GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO  
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

GENERACIÓN

2018



2020

**“LOS RETOS DOCENTES EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE  
ESCRITO”**

PORTAFOLIO TEMÁTICO

que presenta:

Alejandra Galarza Hermosillo

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA

TUTORA: MTRA. JUANA MARÍA JARAMILLO GONZÁLEZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P. JULIO DE 2020



**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 Alejandra Galarza Hermosillo  
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la  
utilización de la obra Titulada:

**LOS RETOS DOCENTES EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO**

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

en la generación 2018-2020 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 30 días del mes de enero de 2021.

ATENTAMENTE,

Alejandra Galarza Hermosillo

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



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

San Luis Potosí, S.L.P., noviembre 18 de 2020.

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): **ALEJANDRA GALARZA HERMOSILLO**

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

### LOS RETOS DOCENTES EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO.

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**.




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

Atentamente

LA COMISIÓN

  
Dr. Francisco Hernández Ortiz  
Director General

  
Dra. Érida Godina Belmares  
Directora de Posgrado

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

**"2020, año de la cultura para la erradicación del trabajo infantil".**

## **Agradecimientos**

A mi madre, porque gracias a ella encontré un soporte y una motivación para continuar.

A mi padre quien me apoyo dentro de sus posibilidades, pero siempre estuvo ahí

A mi hermano, por motivarme y siempre ser un ejemplo para mi

A mis amigos por su apoyo incondicional, por su comprensión y su acompañamiento en este proceso.

Y finalmente quiero agradecerles a aquellas personas que se quedaron durante todo mi proceso, como aquellas que se fueron y me ayudaron en su momento

Gracias

# ÍNDICE

## CARTA AL LECTOR

<b>1. CONOCIENDO LOS ESPACIOS DE MI INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>7</b>
1.1 La colonia.....	7
1.2 La escuela .....	9
1.3 El aula.....	12
1.4 El grupo .....	12
<b>2. HISTORIA DE UNA DOCENTE .....</b>	<b>16</b>
<b>3. UN ORIGEN: EL CONTEXTO TEMÁTICO .....</b>	<b>30</b>
<b>4. FILOSOFÍA DOCENTE.....</b>	<b>42</b>
<b>5. RUTA METODOLÓGICA. EL CAMINO QUE RECORRÍ.....</b>	<b>46</b>
5.1 La investigación y mi tema.....	48
5.1.1 ¿Por qué una investigación formativa? .....	49
5.2 El portafolio un medio para reflexionar.....	50
5.3 El ciclo reflexivo de Smyth.....	54
<b>6. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE .....</b>	<b>58</b>
6.1 Análisis 1: Jugando identificamos y escribimos rimas .....	58
6.2 Análisis 2: Formamos los nombres de las rondas .....	78
6.3 Análisis 3: Adivina, adivinador: creo mis adivinanzas.....	97
6.4 Análisis 4: Lobos y cuentos.....	116

<b>6.5 Análisis 5: Aprendo a cuidarme.....</b>	<b>140</b>
<b>6.6 Al final: ¿Qué pasó? Los resultados .....</b>	<b>161</b>
<b>7. ME ABRO AL CIERRE: CONCLUSIONES .....</b>	<b>170</b>
<b>8. UNA MIRADA AL FUTURO .....</b>	<b>181</b>
<b>9. REFERENCIAS .....</b>	<b>184</b>

## CARTA AL LECTOR

Venerable lector:

En estos momentos tienes ante ti el producto de dos años de trabajo y transformaciones, las cuales, de no haber ingresado a esta maestría, no habría podido llegar a ellas. Este portafolio que ahora está en tus manos es prueba de ello, por eso te invito a que sigas leyendo si quieres ver cómo fue que pasé por un cambio de mentalidad sobre mi práctica docente y las dificultades que se presentaron en mi camino.

Este documento académico está hecho a partir de la temática sobre el lenguaje escrito, sin embargo, considero oportuno explicarte que, desde mi formación inicial hasta el momento en que comencé mi labor docente como titular de grupo, la enseñanza de la escritura era para mí un tema relacionado al estrés.

Dicha reacción se debía a que existen tantos métodos y formas de enseñar, incluso algunas obsoletas, que cuando me documentaba, solamente terminaba confundida y con menos motivación, y es por ello que desde un principio cuando salí de la licenciatura hasta inicios de esta maestría, mis intereses estaban lejos de toda relación con respecto a la escritura. Es irónico, ¿no? ya que al final mi investigación trata este tema.

Es aquí, donde puedo decirte que de eso se trata el cambiar de mentalidad y sobre todo mantener una postura flexible, pues como profesional guío y oriento el proceso de aprendizaje y debo entender que a pesar de los temas de interés que tengamos, los docentes siempre debemos asumir el compromiso de ver por las necesidades reales de nuestros alumnos.

Lo anterior lo comprendí gracias la maestría en Educación Primaria de la BECENE, donde, por medio de un enfoque profesionalizante maneja la investigación formativa, la cual, menciona que todo docente que quiera transformar su propia práctica necesita atender las necesidades reales de su aula, reafirmando así que el lenguaje escrito era en lo que debía focalizar la presente investigación.



Te preguntará, ¿por qué el lenguaje escrito? Bueno, te he de contar que todo mi proceso se vio envuelto en este tópico debido a que durante el ciclo escolar 2019-2020 trabajé con el grupo de 1° C, donde un dictado libre, un ejercicio de relacionar palabras con dibujos, y a su vez una evaluación diagnóstica, me arrojaron que más del 55% de mis alumnos se encontraban en un nivel presilábico.

Cabe mencionar que otra de las razones que me impulsó a ver el impacto que tiene el tema en cuestión, fue que, en la Estrategia Global de Mejora Continua de mi institución, una de las áreas de oportunidad presentadas al inicio de ciclo escolar, se definió en el lenguaje escrito. En consecuencia, de los resultados y el compromiso que tengo con la escuela, me di a la tarea de comenzar esta investigación y así llegar a un cambio de pensamiento y transformación de mi práctica docente.

Uno de los recursos que favoreció la observación y análisis de cada una de mis intervenciones, fue utilizar el ciclo reflexivo de John Smyth, permitiéndome generar la pregunta que fundamenta esta investigación ***¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de primer grado de Educación Primaria para el logro de los aprendizajes?***, junto con sus respectivos propósitos, uno para el alumno, con el que busqué *“favorecer la adquisición del lenguaje escrito empleando diversos tipos de textos para la mejora de los aprendizajes esperados en un grupo de primer grado de educación primaria”*. Y otro para mí, con el cual quise *“transformar mi práctica docente para favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de primer grado a través de las prácticas sociales del lenguaje”*.

Lo anterior lo conjunté y enriquecí con apoyos bibliográficos referentes a mi tema, principalmente Emilia Ferreiro (1997, 1999), Ana Teberosky (1990), Delia Lerner (2001) y Ana María Kaufman (2007), con las cuales comprobé que la teoría no está peleada con la práctica docente y que, si bien, tener referentes teóricos no lo es todo, sí fue un sustento que me ayudó en el camino a mi transformación, confrontando o reafirmando sus conjeturas con mi saber pedagógico.

Así que puedo considerar que durante la elaboración de este documento académico dejo ver este cambio paulatino, el cual se ve plasmado a través de los apartados que

conforman mi portafolio, los cuales mencionaré a continuación, dándote un preámbulo de lo que encontrarás en cada uno de ellos.

En el primer apartado del documento, llamado *Conociendo los espacios de mi investigación*, encontrarás la localización del espacio geográfico que rodea a la escuela, así como también los aspectos socioculturales, económicos y familiares que repercuten en el desarrollo de los alumnos; además podrás identificar las características de la institución y de mi aula que en conjunto, influyeron en mi temática de estudio.

Por otro lado, como todo cambio significativo debe comenzar con una introspección, fue necesario percatarme de mis concepciones, ideas, teorías y prácticas tanto de mi vida personal como profesional, siendo así que en el apartado de *Historia de una docente*, me sincero y te platico la influencia que el “lenguaje escrito” ha tenido a lo largo de mi vida, rememorando así mi educación desde la inicial hasta la de maestría.

Continuando con el conocimiento del tema en el apartado *Un origen: El contexto temático*, encontrarás aquellos eventos que dieron origen a mi investigación, permitiéndome vislumbrar el porqué es importante prestar atención al lenguaje escrito; asimismo mostraré la relevancia que tienen los referentes teóricos antes mencionados en mi indagación, permitiéndome declarar mi pregunta y propósitos de estudio.

En el apartado *Filosofía docente*, expresé aquellos principios en los que me basaba como “docente ideal”, así como aquellas concepciones acerca de aspectos que tenía sobre la enseñanza, el aprendizaje, la escuela, el alumno. Explicito la importancia que tiene mi tema con los avances de mis estudiantes, así como los valores que rigen mi práctica docente y que influyen directamente en ellos.

Posteriormente, encontrarás el capítulo de *Ruta metodológica. El camino que recorrí*, en el cual hago mención del proceso de indagación que llevé a cabo para desarrollar este documento académico, explicándote cómo el ciclo reflexivo de Smyth y los artefactos fueron parte esencial de mis nuevas concepciones, así como la triangulación entre la investigación formativa, el enfoque profesionalizante de la maestría y el portafolio temático.

A continuación, se encontrará con la parte medular de este documento los *Análisis de la práctica docente*, uno de los apartados más enriquecedores, en donde mis ideas, saberes y la teoría, junto con mi equipo de cotutoría me ayudaron a confrontarme, permitiendo analizar y reflexionar mi práctica en donde muchas veces me contradecía con los ideales que había declarado en mi “sentir docente”. Dando como resultado un cambio en mi persona y en mi profesionalización.

*Análisis 1: Jugando identificamos y escribimos rimas.* En este primer análisis identificarás cómo se favorece la adquisición del lenguaje escrito a partir del trabajo en equipos homogéneos y tomando en cuenta las tradiciones y costumbres como factor de motivación para los alumnos, y se obtuvo como evidencia del aprendizaje esperado la identificación de rimas consonantes. No obstante, podrás encontrar que uno de mis retos de esta intervención fue plantear para las siguientes secuencias la escritura de diversos textos y no sólo la utilización de palabras aisladas.

*Análisis 2: Formamos los nombres de las rondas.* En este análisis hago una narrativa basada en una intervención donde la participación de una madre de familia fungió como factor innovador, además comenzarás a observar la importancia de que los alumnos comiencen a “escribir como puedan”, es decir, dejar que el niño refleje su proceso de acuerdo a su nivel de adquisición del lenguaje escrito, sin que se interviniera en sus producciones, obteniendo así una respuesta favorable a mi pregunta de investigación.

*Análisis 3: Adivina, adivinador: creo mis adivinanzas.* Este análisis lo desarrollé con base en textos breves que los niños crearan, como las adivinanzas; además descubrí gracias a uno de los artefactos, las propiedades que se fomentan al trabajar con ellas, asimismo el uso de mediadores y ejemplos para favorecer la adquisición del lenguaje escrito.

*Análisis 4: Lobos y cuentos.* En esta secuencia identificarás la importancia que tiene la flexibilidad del currículo para atender las necesidades a partir de las características del grupo. Además, vislumbrarás que uno de los descubrimientos que favoreció la adquisición del lenguaje escrito es cuando el alumno construyó un texto a partir de sus

conocimientos previos y yo fungí como guía para plasmar sus ideas, lo cual permitió a los niños adentrarse a los aspectos convencionales de la escritura. Por otro lado, destaco cómo el manejo de mis emociones influyó en el desarrollo de mi práctica.

*Análisis 5: Aprendo a cuidarme.* Este análisis lo abordé en conjunto con la asignatura de Conocimiento del Medio, a partir de la problemática que aquejaba en ese momento: el virus COVID-19, utilizando así el aprendizaje situado para promover la reflexión en los alumnos sobre el cuidado de su salud, generando carteles a partir de textos literarios en relación al tema, lo que propició la toma de consciencia de los estudiantes sobre los usos de la escritura.

Al término de los análisis encontrarás el apartado *Al final: ¿Qué pasó? Los resultados*, en el cual, hago referencia al nivel de logro al que llegaron los estudiantes en cuestión al lenguaje escrito. Por lo que muestro una comparativa del cómo comenzaron y cómo finalizaron este proceso, sin embargo, debo resaltar la particularidad de esta sección, ya que su aplicación fue a distancia, dejando ver la importancia que tuvo el poder adaptarme para finalizar esta investigación educativa.

Prosiguiendo con los apartados, te encontrarás con las conclusiones cuyo nombre es *“Me abro al cierre”* en donde hablo sobre el desenlace de mi investigación, y encontrarás los hallazgos y consejos que brindo a partir de mis construcciones realizadas a lo largo de este portafolio, así mismo doy respuesta a mi pregunta de investigación y el logro de los propósitos, además de explicitar aquellas dificultades que perduraron y aún me faltan por trabajar, como por ejemplo la organización y distribución del tiempo.

Finalmente te brindo el apartado *Una mirada al futuro* en donde planteé mi imagen y planes a largo y mediano plazo después de concluir esta maestría, declarando las ideas que buscaré desarrollar a partir de los hallazgos que encontré en la elaboración de este documento académico, y en su defecto uniéndolas a otros temas de mi interés para enriquecer mis próximas investigaciones. Por último y no menos importante, encontrarás las *Referencias* teóricas que me ayudaron en la construcción de este portafolio temático.

Atreverse a cambiar es parte de todo crecimiento, pero es más impactante hacerlo desde la reflexión y el análisis de nuestras acciones, pues ello implicará una huella que perdurará por gran parte de nuestra vida y que se verá reflejada en el camino docente que cada uno de los que lee mi portafolio obtendrá, pues si estás aquí es porque tenemos un objetivo en común que es la transformación de la práctica docente en pro de nuestros alumnos, espero disfrutes la lectura de este documento y encuentres en él algo que pueda ayudarte en tu recorrido, gracias.

# 1. CONOCIENDO LOS ESPACIOS DE MI INVESTIGACIÓN

*La mayoría de actos sociales deben ser entendidos en su contexto, ya que pierden significado si son aislados.*

**Solomon Asch**

Este apartado permite visualizar el lugar donde realicé mi investigación, ya que identifiqué la relación entre la cultura y la educación en el que se desenvuelven los niños, así como los factores económicos, políticos, familiares y sociales repercuten en su proceso de adquisición del lenguaje escrito.

## 1.1 La colonia.

La escuela primaria matutina “1° de septiembre de 1982”, se localiza en la capital del estado de San Luis Potosí, en la colonia Prados de San Vicente 1ª sección, a una distancia de 5.762 Km del centro de la ciudad. La colonia limita al norte con el Fraccionamiento Villa Jardín; al noroeste con el Fraccionamiento Estrella Oriente; al este con la colonia Ricardo B. Anaya; al suroeste con la colonia Industrias; al sur con la zona Industrial; y al oeste con la colonia Azteca.



**Imagen 1. Ubicación de la colonia Prados de San Vicente primera sección. INEGI, 5 de octubre del 2019.**

Dicha colonia cuenta 2 905 habitantes, de los cuales INEGI (2015), indica que de la población de quince años o más: 2 071 son alfabetas y 74 analfabetas. Por otro lado, el 99.3% de la población de entre 6 y 11 años asiste a la escuela, así se tiene un panorama general sobre el nivel de alfabetización de la población adulta, el cual es un tema de interés debido a su influencia en el desarrollo infantil, potenciando u obstaculizando el proceso escritor (De la Peña, Parra, & Fernández, 2018, p. 7)

En cuanto al aspecto socioeconómico, la colonia se encuentra en un nivel medio-bajo, ya que de la población total, sólo 1 265 personas son económicamente activas de las cuales 508 son mujeres y 757 son hombres, encontrado que la mayoría de las mujeres que no entran en esta composición son amas de casa “manteniéndose por lo general, un modelo tradicional de distribución de las tareas domésticas que da a la mujer la mayor responsabilidad ante ellas y mantiene el hombre un rol periférico” (Herrera, 2001,p.570)

Respecto a los servicios públicos, la colonia cuenta con agua, luz y drenaje, además de servicios privados como líneas telefónicas, cable e internet. Sobre los medios para ingresar a la colonia se puede ir caminando, o llegar en carro y/o en transporte público como taxi o autobuses, de los cuales la ruta 9 Clínica 50 entra por la Calle 58, mientras que las rutas 9 Periférico, 14 Arbolitos, 5 Industrias y 5 Bulevar, pasan por la esquina de la Calle 71 y Anillo Periférico.

Históricamente en el año de 1979, el terreno que ocupa ahora la escuela primaria pertenecía al señor Vicente Rangel, sin embargo, durante el transcurso de ese año el gobierno del estado, representado por el Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (INFONAVIT) compró el terreno y empezó la construcción de viviendas, las cuales para el inicio del año 1980 estaban completas, trayendo como consecuencia la llegada de los primeros habitantes de la colonia.

Durante los primeros años debido a la demanda de educación y a la falta de un recinto escolar, se comenzaron a impartir clases en las bodegas de la empresa que representaba al INFONAVIT, sin embargo, algunos habitantes recurrieron a escuelas aledañas a la colonia.

Entre los años de 1980 y 1981, la demanda escolar hacía la colonia creció debido a que se desarrollaron diversos asentamientos alrededor de la misma, trayendo como consecuencia la organización por parte de los habitantes de la zona para solicitar un espacio educativo a las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Siendo así, que para el ciclo 1982-1983 se iniciaron las clases oficialmente en la escuela primaria, la cual contó con un total de cinco aulas, una bodega, una dirección y dos sanitarios.

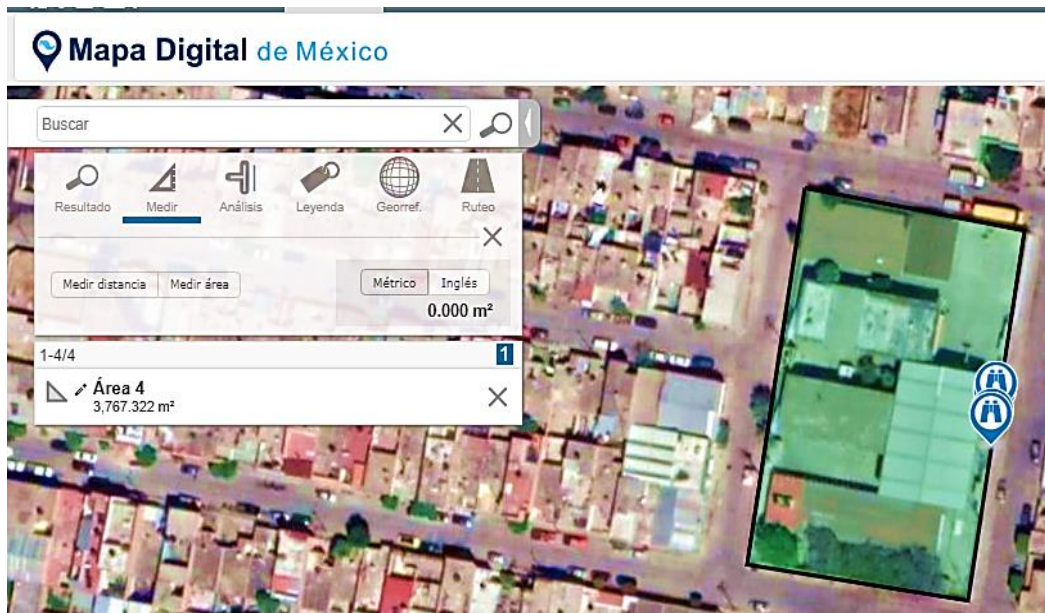
Cabe aclarar que la escuela que comenzó en este ciclo fue la escuela matutina “1° de septiembre de 1982” que lleva este nombre en honor al día de su fundación, es importante mencionar que en la actualidad el edificio se comparte con la escuela “Benito Juárez”.

## **1.2 La escuela**

La institución “1° de septiembre de 1982” es de organización completa con clave de centro de trabajo 24DPR3071V, perteneciente a la zona 173 de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE), su horario es de medio tiempo en el turno matutino, es decir su horario de trabajo es de 8:00 a 13:00 horas. Su dirección es: Calle 56<sup>a</sup> colonia Prados de San Vicente Primera Sección.

La escuela está delimitada al norte por la calle 71, al este por la calle 56<sup>a</sup> en la cual se ubica la entrada de la institución, al sur por la calle 67 y al oeste por la calle 56<sup>b</sup>. Además, se encuentra rodeada por centros comerciales como Aurrerá, Elektra y Plaza Sendero y al sur se encuentra la clínica 50 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)





**Imagen 2. Ubicación de la escuela 1 de septiembre de 1982. INEGI, 5 de octubre del 2019.**

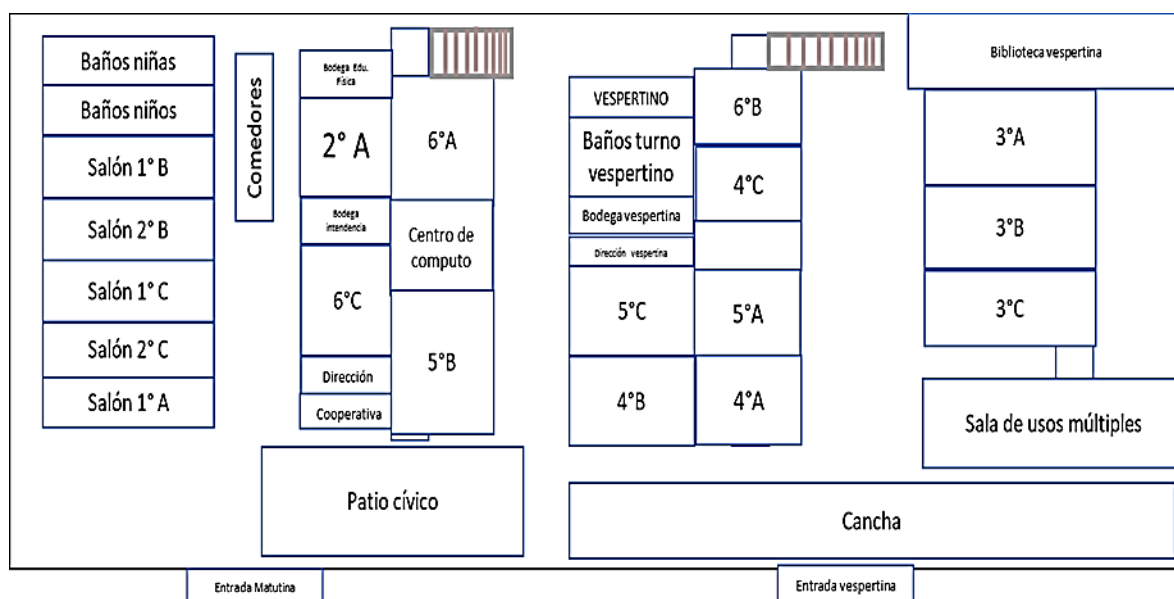
La escuela cuenta con una población total de 546 alumnos de los cuales 322 son niños y 224 son niñas, considerándose, así como una institución de alta demanda, ya que los niños están distribuidos en grupos de “A”, “B” y “C” respectivamente, con un promedio de 30 a 35 alumnos en cada uno. El personal que conforma la escuela es de un total de 18 maestros frente a grupo, una directora técnica, dos apoyos administrativos, dos docentes de Educación Física, dos auxiliares de intendencia y un maestro de inglés que sólo imparte clases a 4°, 5° y 6°.

Dentro de la organización como colectivo del profesorado al comienzo del ciclo escolar se asignaron comisiones que ayudan a la mejora continua de la escuela, como por ejemplo biblioteca escolar, cooperativa, seguridad escolar, convivencia sana y pacífica, entre otras.

La hora de acceso al edificio escolar, es organizada por el maestro de guardia, quien debe llegar a la institución aproximadamente a las 7:20 horas para permitir la entrada a los alumnos y docentes, iniciando la jornada de trabajo a las 8:00 de la mañana. Cabe destacar que los días lunes se realiza el acto cívico de honores a la bandera después del timbre de entrada, también se dan a conocer las efemérides

más importantes de la semana y se hacen recomendaciones de libros de la biblioteca escolar.

La infraestructura de la institución cuenta con una extensión de 3 767.322 m<sup>2</sup>, en donde alberga un salón de computación y 18 aulas habilitadas para clases, un salón de usos múltiples; dos bodegas, una de intendencia y una de Educación Física, además de baños para niños y niñas respectivamente, bebederos, un puesto de cooperativa, un patio cívico techado, una cancha de baloncesto.



**Imagen 3. Croquis de la escuela 1° de septiembre de 1982. (5 de octubre del 2019)**

Cuenta con los servicios de agua, luz, drenaje, internet y agua potable. Además de recursos tales como, una grabadora, pizarrones, dos proyectores, los cuales están al alcance de los docentes; una impresora con escáner y copias que es un material de uso exclusivo de dirección. Por tal motivo al diseñar mis intervenciones contemplé la utilización de materiales audiovisuales, sin embargo, para las actividades que requirieron alguna impresión tuve que prevenirme.

En cuanto al aspecto socioeconómico y cultural, la mayoría de los estudiantes viven dentro de la colonia y en las aledañas a ésta, principalmente Prados 2da Sección, Los Silos, Ciudad Satélite, entre otras. La mayoría de las familias que forman parte de la comunidad educativa del plantel son de clase media, trabajan como obreros,

ingenieros, maestros, entre otros, esto quiere decir que hay padres que cuentan con estudios de nivel medio superior y superior.

### **1.3 El aula**

Tiene un espacio de 48 m<sup>2</sup>, está construido a base de block y concreto, lo que trae en consecuencia que en época de invierno sea un lugar frío mientras que en primavera- verano es caluroso. También hay una cátedra y dos ventanales que permiten una buena ventilación e iluminación dentro del salón, dado el poco espacio de mi aula adapté actividades en donde los equipos fueran de pocos integrantes facilitando así su interacción.

Al interior del aula hay treinta y un mesabancos, un escritorio y una silla para el uso del maestro; dentro de los gabinetes están acomodados materiales para el alumno, por ejemplo: hojas para rotafolio, cartulinas, papel América, foami, hojas iris, hojas de máquina, crayolas, limpiapipas, colores, pegamento, etc., mismos que fueron proporcionados por los padres de familia y que utilicé para el desarrollo de las actividades relacionadas con la adquisición del lenguaje escrito.

### **1.4 El grupo**

El primer año grupo "C" estuvo conformado por 31 alumnos; 15 niñas y 16 niños que oscilaron entre los 5 y 6 años de edad, según Cohen (1999) estaban pasando de una etapa de dependencia a una etapa de independencia en donde denotaron que ellos podían realizar las actividades sin ayuda de un adulto, no obstante, buscan el reconocimiento del docente, mostrando de esta manera un pensamiento egocéntrico, y al mismo tiempo ubicándose dentro del estadio de las operaciones concretas (Piaget, 1976)

La información anterior es relevante, pues me brindó la oportunidad de conocer las características que tienen los niños a esa edad; lo cual complementaba con lo que yo observaba en el aula, encontrándome así que a la mayoría de los niños les agradaban las tareas de construcción y manipulación de palabras, así mismo el uso de material concreto para poder realizar diversas tareas, entre ellas el uso de tarjetas con frases para crear historias u oraciones, también los juegos; pero tendían

a rechazar aquellas tareas en donde tenían que transcribir del pizarrón, o simplemente trabajar en su libreta por más de 15 minutos; siendo lo anterior información importante para mí ya que me permitió tomar decisiones en busca de crear un ambiente resonante (Fernández, 2012) y así favorecer la adquisición del lenguaje escrito en los alumnos, a través de intervenciones focalizadas.

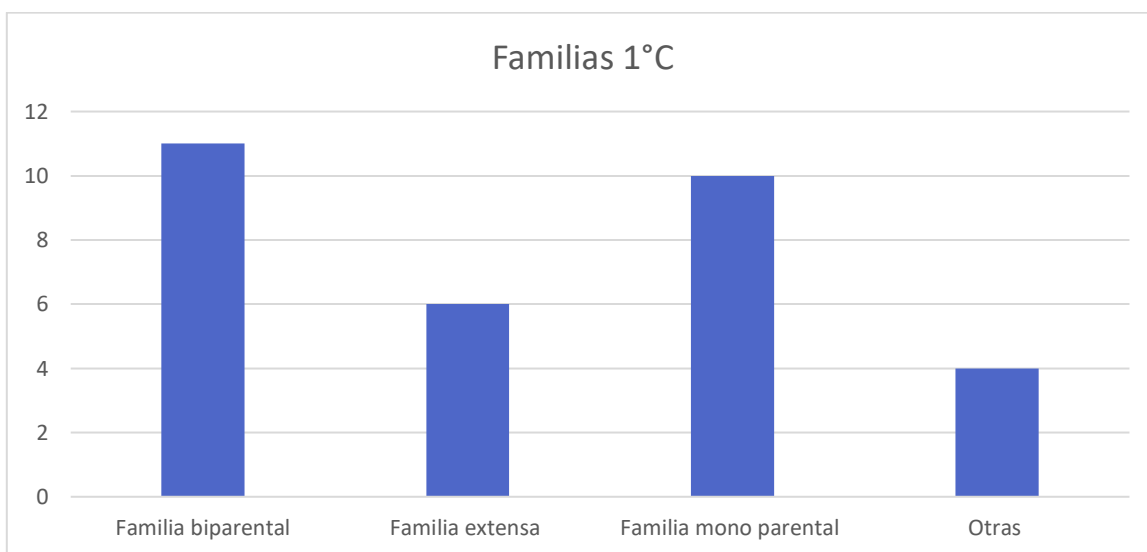
Otro dato que pude obtener gracias a la observación fue la socialización que existía entre los integrantes del grupo la cual puedo señalar como buena, pues alrededor de un 80% de los alumnos ya se conocían, debido a que cursaron en la misma institución el preescolar, y el 20% restante logró integrarse de una manera satisfactoria, pues a pesar de que la mayoría de los alumnos tenían un antecedente de conocerse, les brindaban la apertura a los alumnos “nuevos” a juntarse con ellos para jugar.

El tipo de juego que más utilizaban para poder socializar era el juego simbólico, creando historias dentro de éste y complementándolo con juegos tradicionales como las “atrapaditas”, asimismo gracias al juego y al trabajo dentro del aula pude notar otra característica a la que Cohen (1999) hace alusión y es que en esta etapa los infantes tienden a juntarse por afinidad, niños con niños y niñas con niñas respectivamente, por ello, en la mayoría de mis intervenciones busqué que los equipos fueran mixtos, para favorecer también una convivencia entre todo el grupo.

Al inicio de ciclo se realizó el clásico test VAK para ubicar a los alumnos según su estilo de aprendizaje, lo cual arrojó que el 64% del grupo es kinestésico mientras el 35 % visual y sólo el 9% auditivo; debido a esto trabajé con distintos tipos de materiales concretos, manejando actividades audiovisuales y estimulantes que favorecieran la motivación del estudiante por escribir distintos textos.

El proceso de diagnóstico que se llevó a cabo dentro del grupo fue por medio de la herramienta SISAT, un examen de opción múltiple y preguntas abiertas complementándolo con un dictado, los resultados obtenidos fueron los siguientes: del total de alumnos 20 se ubicaron en el nivel presilábico, 3 en silábico, 2 en silábico- alfabético y 7 en el nivel alfabético.

En el ámbito familiar, el grupo cuenta con gran diversificación de tipos de núcleos, como familias nucleares, monoparentales y extensas, (imagen 4), este tipo de datos son importantes puesto que muchas veces los alumnos son el reflejo de éstas, ya que, “las influencias familiares son las primeras y las más persistentes, y además, a que las relaciones familiares se caracterizan por una especial intensidad afectiva y capacidad configuradora sobre las relaciones posteriores fuera de la familia.” (Muñoz Silva, 2005, p.150)



**Imagen 4. Gráfico de las familias que conformaban el grupo de 1°C. 5 de septiembre del 2019. Fuente: autora.**

Los padres trabajan en jornadas extensas durante la mañana y la tarde, por lo que recurren a familiares o personas externas para el cuidado del estudiante, siendo este dato importante pues considero que los padres de familia son un factor determinante para la adquisición del lenguaje escrito, “la familia juega un papel crucial en el desarrollo de los niños y niñas” (Muñoz Silva, 2005, p.148) si bien, es normal que en un primer grado de Educación Primaria los alumnos se inicien en el proceso de escritura, algunos de ellos ya vienen con nociones sobre ella, pues en casa se cuenta con un ambiente alfabetizador, donde al niño se le brindan situaciones que les permite familiarizarse con materiales escritos como libros, revistas, periódicos, etc.

“Los diversos contenidos de las ideas parentales se relacionan entre sí y están influidos por el nivel educativo de los padres” (Muñoz Silva, 2005), refiriéndome con esto a la importancia de acercar al niño al lenguaje escrito como un gusto y no por una obligación de aprenderlo, ya que como algunos de los padres (con escolaridad media y superior) mencionan, ellos desean que los niños escriban y lean para antes del término del ciclo escolar, y por eso buscan en casa hacer actividades donde el niño se vea en la necesidad de formar palabras, escribir o leer.

De ahí que a la hora de entablar un trabajo en el aula (en el primer mes), notara diferencia entre aquellos alumnos y los estudiantes hijos de padres que tienen un grado de escolaridad de primaria o secundaria y/o trabajos como operarios en fábricas, pues no se han visto involucrados en el inicio de este proceso y sólo retoman lo que aprenden en clase. Así pues, algunos de estos padres descuidan este proceso cognitivo, porque “se cree que este campo sólo compete a la escuela” (Castaño Gómez , Becerra LLamosa , Torre Aranda, & Lozano Marulanda, 2016), por lo que el acercamiento a un ambiente alfabetizador es escaso o pobre.

El argumento anterior fue uno de los factores que incidieron en la adquisición del lenguaje escrito en mi aula es el rol de los padres de familia dentro de este proceso, puesto que en algunas de mis estrategias los involucré para que ellos pudieran observar el proceso de sus hijos, pero sin dejar de lado que el niño fue el autor de su aprendizaje en el aula. Después de reunir todas las características anteriores, diseñé intervenciones que me permitieron favorecer la adquisición de la lengua escrita en el niño.

## 2. HISTORIA DE UNA DOCENTE

*“Tu vida es tu historia.  
Escríbela bien.  
Edítala a menudo”*

**Susan Stattam**

Toda historia tiene un comienzo y un camino, por ello en este apartado describiré los hechos que definieron mi recorrido hacia la docencia, y a su vez cómo fue que el lenguaje escrito influyó a lo largo de mi vida, incluso en la transformación de mi práctica a través de la reflexión, construyendo así una retrospectiva desde mi infancia hasta el momento actual.

Todo comenzó un 30 de agosto de 1993 en la ciudad de San Luis Potosí, donde nací en el seno de una familia nuclear, conformada por mi madre Juana Hermosillo, mi padre Tomás Galarza, y mi hermano Israel, con quien tengo 6 años de diferencia; mis padres se dedicaban a la docencia, en nivel primaria y telesecundaria respectivamente, lo que conllevó a que desde una etapa muy temprana me rodeara de contextos, actividades y tareas relacionadas con la escritura.

Menciono lo anterior porque es importante rescatar la importancia que mi familia ha tenido en mi proceso de vida, ya que, “se reconoce a la familia cómo el principal tejido para el desarrollo humano, en los procesos de socialización y formación de la persona” (Rodrigo y Palacios, 2012, citado por Cataño Gómez & Colab. 2016. p. 118) por lo que al venir de padres que se desempeñaban en contextos escolares, tuve una inclinación por esta profesión desde que era niña.

Respecto a mi infancia, he de comentar que durante mis primeros años de vida tuve problemas de salud, que trajeron como consecuencia un habla tardía, por lo que siguiendo las indicaciones del neurólogo que me atendió en ese tiempo fue necesario comenzar con terapia de lenguaje para estimular mi habla, esto duró por ocho meses, posterior a ello no tuve contacto con alguien externo a mi familia ni en relación al lenguaje hasta que entré al preescolar, contando con tres años de edad.

Al dialogar con mi familia sobre la razón del porqué inicié mi preescolar en el jardín de niños “Enrique Pestalozzi” desde el primer grado, considerando que en aquel tiempo no era obligatorio cursar los tres años, me comentaron que ellos como docentes comprendían la importancia del tener este nivel completo. Esta decisión me favoreció desde la socialización hasta la parte de la escritura, desarrollando aspectos como la motricidad fina y gruesa, ubicación espacial, conciencia fonológica, etc., habilidades que me apoyaron a desarrollar el proceso de escritura en los primeros grados de mi Educación Primaria.

Posteriormente al finalizar mi Educación Preescolar, contando con 6 años de edad ingresé a la escuela primaria “Potosinos Ilustres”. Recuerdo que mi primer año fue algo caótico, pues tuve tres maestras durante este grado, debido a que la primera docente se jubiló, la segunda sólo cubrió un interinato y la última profesora llegó a culminar el ciclo, por lo que mi madre fue la que se encargó de mi proceso de adquisición de la lengua escrita, mediante el método silábico, complementado con ejercicios de planas.

En aquel entonces estaba aprendiendo a escribir, mi madre era estricta y su forma de enseñarme a escribir fue a base de repeticiones, sin embargo siempre me motivó a leer y en mi hogar tuve un ambiente alfabetizador lo que me ayudó a encontrar el gusto por la lectura, sin embargo con la escritura fue distinto, ya que cuando cursé los grados de segundo, tercero y cuarto me tocaron docentes que eran tradicionalistas en su forma de enseñar y lejos de observar el contenido de mis escritos, se fijaban en la ortografía, en donde tenía muchos errores y para corregirla me ponían a hacer planas, lo que aunado a las enseñanzas en casa hizo que le tomará recelo desde chica.

Dentro de esta primera parte de mi primaria, comencé a desear ser docente, no tanto por mi familia, sino porque conocí a una chica con síndrome de Down llamada Zaira, quien era un año más grande que yo, pero como ella también era hija de una docente que laboraba en la misma institución que mi mamá, tuvimos la oportunidad de convivir, lo que me ayudó a darme cuenta desde aquel tiempo que los docentes muchas veces dejaban de lado las necesidades de los niños, siendo por lo regular



aquellos que sufrían de alguna discapacidad o presentaban barreras de aprendizaje, por lo que mi deseo por convertirme en “maestra en Educación Especial” comenzó, pues quería ayudar a que tuvieran una mejor educación.

No obstante, uno de los momentos que me marcaron de por vida fue cuando a principios de quinto grado, entre los meses de octubre y noviembre, mi madre se cambió de institución por medio de una permuta, trayendo como consecuencia que yo también me moviera con ella, ingresando a la escuela “1° de septiembre de 1982”, en el grupo de la maestra Silvia, este hecho repercutió en mí de manera integral, pues comprendí cómo no quería ser cuando fuese grande, aquello que quería evitar si es que algún día yo fuera maestra.

Cursé 5° y 6° bajo la tutela de esta docente, quien tuvo un rol autoritario, en el cual tendía a imponer, amonestar o discriminar a los estudiantes (Mares, 2004) que no eran de su agrado, como lo fue en mi caso, ya que desde que inicié mis clases, la maestra Silvia me excluyó, desvalorizó mis participaciones, trabajos, etc. En consecuencia, comencé a tener problemas para integrarme al nuevo grupo, y lejos de ayudarme a tener una buena convivencia con mis compañeros, me llegó a decir que yo busqué ser rechazada, porque no era buena estudiante.

Gracias a la experiencia con esta docente supe “cómo no quería ser” cuando fuese grande, y he de resaltar que aunque no fue de la mejor manera (pues ella me dijo frente a todos mis compañeros que no existía el personaje de Papá Noel), me enseñó a que el papel de un maestro es guardar a toda costa la fantasía de ser niño, que hay que respetar las creencias y los sentimientos de los alumnos, sin imponer o discriminarlos por ello, en pocas palabras lo que hoy conozco como el respeto a la diversidad, dentro y fuera del aula.

Un hecho de gran relevancia en cuanto al lenguaje escrito, fue que en esta etapa de mi vida entendí el poder comunicativo que residía en él, pues al finalizar el sexto grado, la maestra Silvia nos pidió que le escribiéramos una carta de despedida, texto en el cual le comenté lo que me hizo sentir y cómo la veía a ella, convirtiendo a la escritura en un medio de expresión que no sólo podía utilizar en el ámbito

escolar, encontrándole un significado y un uso personal, al desahogar todo el sentimiento que tenía guardado después de dos años escolares bajo sus “enseñanzas”.

Durante mi adolescencia, entré a la Secundaria Ingeniero Camilo Arriaga (ESCA), en donde considero que tuve de todos los tipos y estilos de docentes, desde los autoritarios, hasta aquellos y aquellas que me dejaron ideales, como los que me apoyaban cuando no le entendía a un tema o tenía algún problema, los que me motivaban por medio de retos intelectuales para poder aprender sobre su materia y aquellos que establecían un ambiente de aprendizaje ameno, lo cual para la etapa en la que nos encontrábamos mis compañeros y yo he de reconocer que era toda una odisea.

En el transcurso de esos tres años me percaté que además de ser docente, también me inclinaba por las ramas de Biología, Química y Física, comenzando así con las ideas de llegar a ser doctora, bióloga marina, química fármaco bióloga, entre otras carreras. También, adquirí el hábito de la lectura, gracias a que mis padres me regalaron un libro de ficción no ilustrado: “Harry Potter y el prisionero de Azkaban” y que después se convertiría en uno de mis títulos favoritos.

Así fue como una vez más el lenguaje escrito hizo su aparición en mi vida fuera de la escuela y me permitió adentrarme al mundo de la literatura, pues fue tanto el gusto que adquirí con respecto a la lectura que ahorraba y destinaba mi dinero para comprar libros con base en mis intereses y no por la obligación de una tarea escolar.

En este punto de mi vida me di cuenta del poder de ser considerada una buena docente en la sociedad, pues en el 2008 mi mamá se jubiló, y en el día de su festejo, varios de sus ex -alumnos, junto con sus pupilos y padres de familia se reunieron, y le organizaron un programa de despedida, con bailables y una comida, mostrando así su gratitud a la labor que mi madre desempeñó, además llegué a escuchar algunas de las palabras de agradecimiento que le brindaban, lo cual actualmente me inspira, pues al igual que ella, yo quiero influir en la vida de los estudiantes que pasen por mi aula.

Por otro lado en la cuestión familiar, no fue hasta que inicié la preparatoria, que ocurrió uno de los eventos más significativos de mi vida: la deserción de mi hermano de su carrera universitaria para cambiarse a la Escuela Normal por decisión propia, este momento fue crucial para mí, debido a que vi la importancia de escoger la carrera según la vocación, pues cuando mi hermano eligió su carrera en ingeniería lo hizo con el argumento de que “no quería ser igual”, pues mis papás eran maestros, y en mi familia tanto por el lado materno, como paterno tengo tíos y primos que se dedican a la docencia también, esto trajo como consecuencia que él se fuera por otro camino, que a pesar de ser uno de los mejores estudiantes en este ámbito no era feliz.

En otras palabras cambió su ingeniería por la vocación de ser docente, en donde yo lo observé tranquilo y cómodo a pesar del estrés que a veces esto conllevaba, en conclusión le gustaba; lo que significó para mí dos caminos, por un lado la presión de escoger una carrera que me gustase y me llenara y por el otro el hecho de que mis papás se empeñaran a que eligiera ser docente, ya que según ellos me iba a pasar como mi hermano e iba a terminar desertando para elegir ser maestra.

Tenía claro desde que inicié mi preparatoria, la cual cursé en el Colegio de Bachilleres, (COBACH) Plantel 01, que sólo tenía dos opciones para mi futuro, el ser docente o química fármaco bióloga, pues reafirmé que me gustaba la química y era buena en ello, sin embargo, al último semestre esta decisión fue fuertemente influenciada por mi familia.

Anteriormente, mencioné que la situación de mi hermano había tenido una influencia irrevocable en los pensamientos de mis padres, los cuales al conocer el medio y antes de que comenzaran las reformas educativas, en aquel tiempo del 2011, consideraban a la docencia como una carrera segura, que me podría brindar estabilidad en el ámbito laboral, aspecto que en la química no iba a tener, por lo que al hablarlo, y plantearles mi postura de que si iba a ser docente, quería irme por la rama de Educación Especial, o si no iba a irme por una carrera universitaria, mi mamá usó su poder de convencimiento, para que “voluntariamente a fuerzas”, me fuera por la rama de Primaria.

Fue así como en el 2011 concluí mis estudios en el nivel medio superior e inicié trámites en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, de la cual cabe destacar que fui rechazada, es por esto que la verdad me desanimé y ya no quería entrar al medio del magisterio, pero mis papás con el fin de que no perdiera el ciclo escolar se dieron a la tarea de buscarme un normal particular, pues en ese tiempo la BECENE era la única con carácter público.

Vale destacar que para los trámites en otras instituciones me pedían el resultado del CENEVAL, por lo que, al obtenerlo, me di cuenta que el no haber entrado a la institución que deseaba, no fue por qué no hubiera obtenido el puntaje mínimo, pues quedé en el lugar 49, si no porque no tenía las influencias necesarias para estar en la institución.

Sin embargo, por cuestiones políticas, se abrió la segunda normal pública, ésta fue la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO), en la cual ingresé para ser parte de la primera generación escolarizada, período dónde la escuela tuvo deficiencias pues ésta (al menos en el plantel San Luis) se manejaba sólo en la modalidad semiescolarizada y tenían pocos docentes de planta, así que mi primer y segundo semestre fue adaptativo tanto para la administración del plantel como para los estudiantes que cursábamos ahí.

No obstante, mis demás años de formación inicial fueron fructíferos, debido a que pude conocer diversos contextos y formas de enseñanza y aprendizaje, y mejoré algunas de mis habilidades a través de los múltiples talleres que me brindaron. También debo resaltar que una situación recurrente durante mis cuatro años de normal, fue que llegué a practicar/observar en su mayoría grupos de primero y segundo, y honestamente el proceso de enseñanza de la lengua escrita se me hacía sumamente complicado, por lo que cuando ingresé a mi último año de formación docente, me alegré cuando me habían dado 5° pues según yo, podría enfocar mi documento recepcional en otras materias y otros temas que no fueran en relación al lenguaje escrito.

Popularmente se dice que nada es casualidad y todo es causalidad, pero yo lo llamaré de la primera forma, pues en la escuela en la que cursé mi año de prácticas fue la escuela “1° de septiembre de 1982”, exactamente la misma en la que terminé mi Educación Primaria y por otro lado también dio la casualidad, que por cuestiones estratégicas y para evitar problemas con padres de familia (los cuales no querían a mi docente titular), se movió a la maestra Lety a un primer grado y con ella a mí como su tutorada.

En un comienzo y al analizar mis experiencias tanto de niñez como de formación docente en lo que era primer grado, me sentí renuente pues sabía también que todo trabajo en este año se enfocaba a la enseñanza de la lectura y escritura, o en su defecto problemas de convivencia, por lo que trabajos de titulación con estos temas había bastantes y suficientes, y yo quería hacer algo distinto.

Como consecuencia, en este punto me aferré a la idea de que quería hacer mi documento sobre la creatividad por medio la asignatura de Educación Artística, pues no deseaba ser igual a los demás, fue por ello que como pude justifiqué la elección de mi problemática, me documenté e informé sobre el tema, sin embargo no puedo dejar de lado que a pesar de que mi documento se enfocó en este rubro, seguía practicando con las demás materias por lo que pude observar el proceso que utilizaba mi titular para poder enseñar a escribir a los alumnos.

Antes de concluir mi etapa de estudiante normalista tuve que prepararme para ingresar al Servicio Profesional Docente, teniendo así un periodo lleno de estrés, pues por un lado tenía que terminar mi documento, seguir en prácticas y por el otro prepararme para rendir mi examen profesional y el examen de oposición, donde buscaba quedar entre los primeros cien lugares, todo esto en menos de un semestre, causando que me alejara de la escritura libre y la lectura por gusto de manera gradual, pues toda mi energía la enfocaba en lo escolar.

Una vez más el poder comunicativo del lenguaje escrito hizo su aparición, ya que, para poder hacer los exámenes, y escribir mi documento tenía que hacer uso de él, comprender y expresar las ideas que se me planteaban, durante todo este proceso.

Posteriormente comencé mi recorrido en el servicio docente, como titular, ya no era una practicante, ya no tenía quién respondiera por el grupo, sino por el contrario, comenzaba a ser yo quien estaría a cargo de todo.

Mi primera escuela fue la Escuela Primaria Luis Gonzaga Niño, ubicada en la capital del estado de San Luis Potosí, ésta era una institución de organización completa, con seis grupos, una directora y un personal de intendencia; en ella se me asignó el 4° grado, el cual recuerdo tenía problemas de convivencia y mi práctica se enfocó a ello, también puedo decir que al ser mi primera experiencia como titular, me fijaba demasiado en los resultados de los exámenes y mi evaluación era meramente cuantitativa.

En esta institución duré mis primeros seis meses de servicio, en los cuales comencé a aprender que los padres de familia pueden influir de gran manera en el trabajo docente con sus actitudes y exigencias, por lo que también entendí la importancia de que debía mantenerme firme en mis decisiones e indicaciones, pues siempre van a estar aquellas madres o padres de familia que no querrán apoyar, pero sí criticar el trabajo que se realiza en el aula.

Posteriormente en enero tuve un cambio externo y llegué a la escuela primaria “Ferrocarriles Nacionales”, ubicada en el centro de la capital potosina, en esta escuela estuve como una docente de apoyo, aunque ésta no fuera mi función, debido a que fui la última en recibir mis órdenes de cambio y presentarme con el director, lo que trajo como consecuencia que no tuviera grupo, porque ya todos estaban asignados y el que quedaba era un contrato por gravidez, por lo que el directivo me comentó que para no desestabilizar a los alumnos del grupo de 5°, me iba a quedar como docente ambulante en este período, ya que pronto llegaría la persona que se debería ocuparse de ese grupo.

Fue así que durante enero y parte de febrero del 2016 se me pidió que diera clases a aquellos niños que enfrentaban barreras de aprendizaje, lo que traía inevitablemente trabajar con el proceso de adquisición del lenguaje escrito, el cual, al ser pequeños grupos, no más de 6 niños no se me hizo del todo difícil ni tenía la

presión de que alguno no consolidara su proceso, sin embargo no todo fue como lo esperaba pues este proceso se veía interrumpido por aquellos días en los que se me pedía cubrir algún grupo, y para finales de febrero, me mandaron a aquel quinto grado, pues la docente que llegó a cubrir éste se incapacitó también, siendo de esta manera que el seguimiento al proceso de escritura de los niños se vio interrumpido.

Los pocos días que estuve cubriendo dicho grupo, aprendí que el diagnóstico es parte fundamental del trabajo docente, pues, tuve que conocer en qué se habían quedado los alumnos, qué conocimientos tenían y de dónde podría partir para poder comenzar mis clases, todo esto sin aplicar examen, lo que ahora al analizar y mirar en retrospectiva mi vivencia en esa institución, me permite darme cuenta que desde ese momento vislumbré que un examen no era la única forma de evaluar, solamente que en ese momento no era consciente de tal aprendizaje, hasta ahora que lo plasmo en este portafolio.

El hecho de que yo no tuviese un grupo fijo me iba a perjudicar en mi proceso de evaluación diagnóstica, por lo que, al hablar en la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado con el docente encargado de este proceso sobre mi situación, comenzaron los trámites para que me movieran de institución una vez más, siendo así que en la segunda quincena de marzo llegué a la escuela primaria “Julián Carrillo”, en donde se me asignó un segundo grado.

En mi experiencia con este grupo rescató que hubo deficiencias en cuestión de la escritura, comprensión lectora y pensamiento matemático, detecté una gran problemática en cuestión de convivencia escolar, pues en mi primera semana al ser requerida en dirección, salí y al regresar me encontraba con niños peleándose o molestándose, y por otro lado también el ambiente laboral era un poco pesado pues la escuela estaba dividida entre aquellos docentes veteranos con más de 20 años de servicio y aquellos que estaban conformados por docentes jóvenes.

Así que a pesar de encontrar apoyo en varios de mis compañeros, desde marzo del 2016 hasta el fin de ciclo estuve en una tensión constante, al grado de preguntarme si ser docente era lo que en realidad quería en mi vida, pues por un lado estaba la

presión de ser monitoreada constantemente por mi directora, quien además también era mi asesora en el proceso de diagnóstico y por el otro la situación de mi grupo, lo que me trajo un problema de estrés, que se agravó cuando tuve un problema con una madre de familia; cabe destacar que ponía “peros” para todo lo que se le planteaba para ayudar a su hijo, pues el niño aún no consolidaba su proceso de escritura para finales de mayo.

La situación fue que durante un día de receso la mamá me mandó llamar (fuera de mi área de guardia), alegándome que tenía que cuidar a su hijo porque habían pasado dos estudiantes de grados superiores y le habían pegado, por lo que conforme al conocimiento que yo tenía en ese momento con respecto a las guardias y roles le pedí por favor que al día siguiente le diera su comida al niño en el área designada para segundos grados y así yo podría estar más pendiente de él.

Sin embargo, la respuesta no fue del agrado de la madre de familia por lo que exigió hablar con la directora y al ver que no tenía el apoyo de ella, recurrió a la supervisión (la cual se encontraba en la parte de atrás de la escuela) en busca del supervisor y al no encontrarlo, habló con el ATP para llevarse al niño, ya que según sus argumentos yo no velaba por la seguridad del alumno.

Grande fue mi sorpresa, cuando me enteré que la madre de familia metió oficio a la SEP, a razón de que a su niño le hacían bullying y que yo como docente titular no hacía nada; conllevando a que mi situación anímica decayera, teniendo principios de una parálisis facial, pues siendo sincera tuve miedo de que me llegasen a dar de baja del sistema por esta situación ya que aún no tenía mi plaza, ni mi nombramiento, estando así a expensas de lo que la SEGE decidiera.

Afortunadamente nada de mis especulaciones sucedieron, pues en este momento vi la importancia de haber llevado una bitácora en donde registraba la mayoría de los hechos que sucedían dentro y fuera del aula, con lo cual pude evidenciar desde el comportamiento del alumno, su aprovechamiento hasta las conversaciones realizadas con la madre de familia y así conservar mi puesto como docente, en esa escuela.



Es en este punto de mi primer año, me di cuenta, que comencé a construir una identidad docente, la cual es “el conjunto de formas de ser y actuar, configuradas desde la vida profesional” (Bolívar, 2016, p.7), dándome cuenta que prefería los grupos de primaria alta (4°,5° y 6°) por el reto intelectual que me exigían gracias a los contenidos que abordan, además de que los papás no interferían tanto como lo hacían en grupos pequeños, también me percaté que la motivación jugaría un papel importante para crear un buen ambiente de aprendizaje y que el llevar un registro escrito es crucial en la vida docente para poder ampararse ante alguna problemática.

Considero que este primer año fue trascendental en mi vida, pues el hecho de que no haya salido a las comunidades y todo este tiempo se me asignaran escuelas de contexto urbano, me dejó uno de los grandes aprendizajes en cuestión del trabajo con padres de familia, ya que en la ciudad el respeto que se le tiene a los docentes puede llegar a ser ausente, por diversas situaciones y hay que tener mayor tacto al trabajar con ellos. Y por el lado del trabajo en el aula aprendí que se debe valorar y conocer la situación de los niños para brindarles apoyo al máximo y evitar su rezago escolar, además de que es importante que los niños afiancen su proceso de adquisición del lenguaje escrito en el primer ciclo de Educación Primaria, para que al pasar de 3° hasta 6° grado no tengan problemas en su aprendizaje, de ahí mi interés por la escritura en el primer grado de primaria.

Por otro lado, iniciando mi segundo año, considero que las cosas se comenzaron a estabilizar, se me ubicó en la escuela “Benito Juárez” de turno vespertino, ya tenía mi nombramiento y mi plaza, por lo que me concentré un poco más en mi trabajo docente, aunque no del todo porque en este ciclo, iba a rendir el examen de permanencia en el sistema.

Con el fin de aprobar el examen me inscribí a cursos, que eran después de mi horario de trabajo y parte del fin de semana, tenía que preparar una planeación argumentada, con base en dos aprendizajes esperados que repercutieran en las asignaturas de Español y Matemáticas, por lo que durante el ciclo escolar 2016-2017 trabajé con un grupo de segundo grado, el cual me enseñó a que como

docente tenía que tomar en cuenta la diversidad de mis alumnos para poder enseñar.

Lo anterior se desarrolló debido a que en el aula me topé no sólo con problemas de conducta, sino también con alumnos diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención (TDA) y otros con problemas de lenguaje, así que me vi en la necesidad de comenzar a hacer actividades diferenciadas para éstos estudiantes, acción que en su momento me pareció una buena idea, sin embargo ahora me doy cuenta que dejé el principio de inclusión de lado, pues más que actividades diferenciadas, debía no sólo considerar a los alumnos que tuvieran “problemas”, sino también a aquellos que no los tenían y que presentaban un buen rendimiento.

En esta institución duré tres ciclos escolares, de los cuales dos fueron segundos años y uno fue un primer grado. En este último, a pesar de que durante mi formación inicial tuve diversas experiencias en primer grado, seguía sintiéndome nerviosa y teniendo la constante pregunta ¿y sí no aprenden a escribir, ni a leer?, por lo que antes de comenzar y durante este ciclo, traté de documentarme lo más que pude con respecto al tema de lecto-escritura y apoyarme en mis compañeras docentes.

En este ciclo me enfoqué en que el niño aprendiera a partir de palabras que leía dentro de su mismo libro de lecturas, sinceramente y en contraste a lo que ahora estoy viviendo no buscaba una contextualización, ni que encontrara significativo lo que escribiera o leyera, sólo quería que el niño decodificara y posteriormente comprendiera, escribiera y al final corrigiera lo que hacía, llegué a caer en la práctica tradicionalista de no fijarme en la calidad del contenido y sólo enfocarme en lo que el alumno debía mejorar en cuestión ortográfica, como me pasó en mis años de primaria.

Pensaba que el problema de que el niño no leyera y no aprendiera a leer en un primer grado era culpa del alumno y el apoyo que recibía o no desde casa, y no tanto de mi método de enseñanza, caí en el error de echarle totalmente la culpa a los contextos y al mismo individuo de su falta de aprendizaje, pues yo no me veía como un factor incidente, lo cual cambió al estar elaborando este documento, donde

gracias a la maestría me pude percatar que como docente mi estilo de enseñanza influye mucho para que el alumno logre sus aprendizajes, y asimismo que todo tiene un proceso y como docente debo de respetar los estilos y ritmos de aprendizaje de mis alumnos, y como consecuencia aprovecharlos para su crecimiento.

Esas enseñanzas que llegué a desarrollar con el grupo de 1°C, siendo éste en el que desplegué mi investigación, integrado por un total de 31 niños, y donde a pesar de ser mi segunda experiencia como docente egresada en un primer año de primaria, no pude evitar sentirme nerviosa, pues en el ciclo 2019-2020, me cambié del turno vespertino al turno matutino, dónde sabía que me esperaban grandes retos, y sobre todo aquel que considero que como docente siempre estará presente: “la adquisición del lenguaje escrito”.

Al considerar lo anterior, cuando comencé la búsqueda de mi tema, sabía que probablemente sería inevitable hablar de la lengua escrita y hacer mi investigación con base en ella, pero a diferencia de mi época de normalista, y gracias a la maestría me doy cuenta que este proceso es un pilar importante para la vida del alumno, pues también trasciende en todos los aspectos de la misma.

Tuve que documentarme aún más para crear situaciones fundamentadas donde el alumno pudo poner en práctica sus conocimientos y mover sus esquemas del lenguaje escrito, situaciones en las que por parte de algunos de mis compañeros de institución recibí tanto críticas, como palabras de aliento y consejos para poder llevarlas a cabo, aunque he de destacar que, por el lado de mi directora, sí conté con su apoyo.

Si se toma en cuenta el margen de autonomía que tuve dentro de mi trabajo como docente, para poder utilizar el patio y las instalaciones escolares según lo deseé, considero que fue el tipo de liderazgo que tengo en mi escuela el que me ayudó, pues éste era tradicional, donde mi directora escucha, confía, delega, sabe comunicar, establecer objetivos compartidos, guía y soluciona problemas; en consecuencia, me ha permitido realizar con libertad mis actividades.

En conclusión considero que al ver en retrospectiva mi vida o mi camino docente, considero que no me equivoqué en la selección de mi carrera, ni tampoco del tema a tratar en este portafolio, porque me ha permitido vislumbrar la importancia que tiene el lenguaje escrito en todos los aspectos de la vida de una persona, y a su vez la importancia que como docente debo de brindarle, sin dejar de lado aspectos como el ambiente de aprendizaje, las características individuales de mis estudiantes, el contexto y la autonomía que como profesional puedo tener para realizar mis clases en pro de un aprendizaje integral para mis alumnos.

### 3. UN ORIGEN: EL CONTEXTO TEMÁTICO

*“Para investigar la verdad es preciso dudar,  
en cuanto sea posible, de todas las cosas,  
una vez en la vida”*

***René Descartes***

“El lenguaje es una actividad que nace con el hombre, que le permite comunicarse y relacionarse al poder comprender y expresar mensajes de manera oral” (Fernandez, 2012, p. 23), sin embargo con el paso del tiempo el hombre encontró otra manera de comunicación esta fue la escritura, la cual es una manifestación de la actividad lingüística humana (Cassany, 1999), siendo un artefacto creado por la sociedad para poder comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular saberes que permitiesen un mejor aprendizaje.

Hay que retomar que el aprendizaje es “cuando alguien se vuelve capaz de hacer algo distinto de lo que hacía antes” (Shunk, 2012, p. 12), en el caso del lenguaje escrito este aprendizaje se visualiza cuando el niño pasa de utilizar el dibujo como sistema a utilizar unidades de escritura, letras, sílabas, oraciones hasta llegar a componer textos con un propósito comunicativo.

Es por ello que la adquisición del lenguaje escrito es uno de los temas más relevantes para la educación y para muchos docentes frente a grupo, como es mi caso, ya que el hecho de enseñar a los alumnos la habilidad de comunicarse por medio de la escritura es indispensable, desde organizar las ideas, saber cómo y para qué escribimos, comprender lo que se lee y aprender a través de la lectura, son apenas algunas de las acciones que permiten la comunicación y el crecimiento humano.

En el ámbito educativo, tanto la escritura como la lectura representan una preocupación constante para la sociedad en general, y es por ello que las organizaciones internacionales buscan maneras de alentar a cada país a mejorar su sistema educativo.

Un ejemplo de esas organizaciones es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que a través de la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) busca evaluar a los niños, niñas y adolescentes en las áreas de Matemáticas, Comprensión Lectora y Ciencias, con el propósito de medir si los estudiantes son capaces de usar el conocimiento y las destrezas adquiridas tanto dentro como fuera de la escuela, para resolver problemas en diversos contextos.

Al ser una prueba estandarizada la comprensión del lenguaje escrito juega un papel importante, tanto en el ámbito mundial como nacional, como ejemplo de ello están los resultados de México en la prueba PISA, realizada en el 2018, donde sólo el 1% de los estudiantes mostró un nivel de desempeño elevado en las áreas de conocimiento, contrastándolo con un 35% que no obtuvieron el nivel mínimo.

En cuanto a la lectura en México se encontró con 67 puntos menos al promedio que maneja la OCDE en esta área, siendo que el promedio general es de 487 puntos de los cuales México sólo obtuvo 420, trayendo como consecuencia la focalización de la comprensión lectora en los programas implementados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a nivel nacional.

Los esfuerzos focalizados en esta área se reflejan, una vez más ante pruebas estandarizadas a nivel nacional, como las pruebas de PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) y la Olimpiada del Conocimiento Infantil, que buscan entablar relación entre los resultados obtenidos en cada una de las áreas a evaluar y los conocimientos que los alumnos tienen, a través de la lectura.

Hasta este punto cabe destacar que las tres pruebas mencionadas tienen un carácter temporal, lo que significa que se realizan cada cierto tiempo y a cierta parte de la población, por ejemplo la prueba PISA evalúa cada tres años a los jóvenes de entre 15 y 16 años, mientras que PLANEA se aplica igualmente cada tres años, pero a distintas muestras de alumnos, los cuales son tercero de preescolar, sexto de primaria, tercero de secundaria y tercero de nivel medio superior; en cuanto la OCI, se aplica cada año a todos los alumnos de sexto año a nivel nacional.

Menciono lo anterior porque los tres exámenes usan y evalúan el área de lenguaje, en distintos tiempos y momentos, esto trae a colación una vez más la importancia del lenguaje escrito en la educación, pues permite que los alumnos contesten estas pruebas y a su vez permite obtener un panorama del rendimiento a nivel estatal.

Por ejemplo, al final del ciclo 2017-2018 se llevó a cabo la prueba PLANEA a los alumnos de 6° de nivel primaria, reflejando en los resultados que San Luis Potosí se encuentra por debajo de la media nacional, encontrándose en la posición 29, en el campo de lenguaje y comunicación. Contrastándolos también con la olimpiada del conocimiento donde la mayoría de las instituciones se encuentran con un promedio debajo de 5 en sus resultados.

En consecuencia, en el 2017, surgió el Sistema de Alerta Temprana (SISAT) que es un programa a nivel nacional, el cual permite encontrar sectores, zonas, escuelas y a aquellos alumnos en riesgo, a través de un diagnóstico y darles seguimiento a lo largo del ciclo escolar.

Este instrumento, a diferencia de los exámenes mencionados con antelación, evalúa la producción de textos y se aplica desde 1° hasta 6°, debido a que la adquisición de aprendizajes, habilidades y conocimientos es un proceso, lo cual significa que es necesario un seguimiento para obtener un resultado favorable, ya que muchas veces aquellos niños que tienen bajos resultados, son aquellos que a lo largo de su trayectoria estudiantil se les ha dejado de lado y a su vez llegan a sexto año sin haber consolidado su proceso de adquisición del lenguaje escrito.

El SISAT permitió observar desde el diagnóstico que en la zona 173, (en la cual laboro), la problemática residía en el campo de Lenguaje y Comunicación, encontrándose que la mayoría los grados superiores carecen de una comprensión lectora y presentan deficiencia en producción de textos y se ve reflejado en las seis instituciones que la conforman ya que existieron casos de alumnos que desde 1° a 6° no habían consolidado el proceso de adquisición del lenguaje escrito.

Debido a esto una de las metas propuestas por la supervisión escolar fue que el 90% de los alumnos que cursaban el primer grado, pasaran a segundo con su

proceso de lecto-escritura consolidado, por lo que cada escuela creó estrategias tomando en cuenta su contexto para implementarlas en su Plan Escolar de Mejora Continua, siendo la adquisición del lenguaje escrito una de las prioridades en el ciclo escolar 2019-2020.

En mi institución la Escuela Prim. “1° de Septiembre de 1982”, que se ubica en una zona urbana, y en este ciclo contaba con un total de 527 alumnos, distribuidos en cada grado en tres grupos (A, B y C), de los cuales sólo el 18% cursaba el primer grado, se logró observar por medio del SISAT que para inicio del ciclo escolar únicamente el 6% de los estudiantes se encontraban en un nivel alfabético en su proceso de adquisición de lecto-escritura, por lo cual la meta que se propuso fue que al término del ciclo escolar el 95% de los niños escribieran y leyeran.

Cabe destacar que estas expectativas no sólo se tenían a nivel escolar, sino también a nivel social, pues particularmente todos los padres de familia que conformaban los primeros grados esperaban que sus hijos aprendieran a leer y a escribir en este primer momento, ideas que expusieron a través de una entrevista planteada al inicio del ciclo escolar donde para ellos el proceso de adquisición del lenguaje escrito, se basaba en que el niño decodificara y supiera verbalizar lo que iba leyendo.

### **Detección de la problemática en el grupo.**

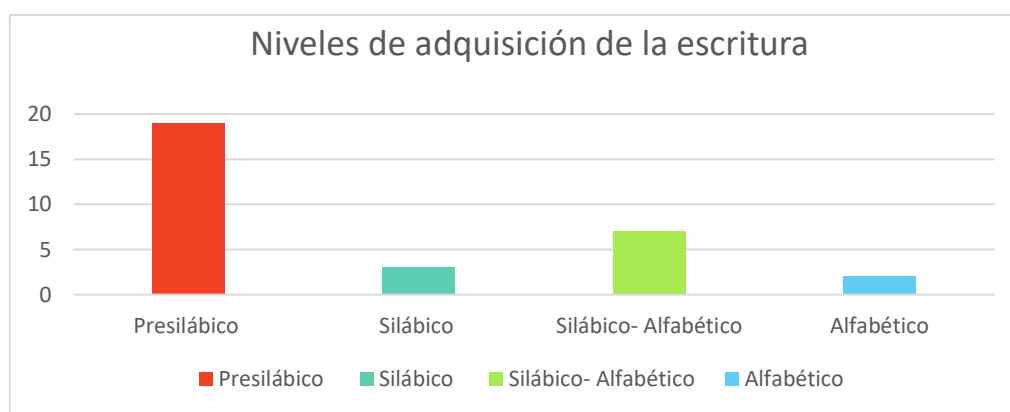
Toda problemática debe de tener un inicio o bien un momento de detección por lo que al comienzo del ciclo escolar realicé el diagnóstico en el grupo de primer año “C” que contaba con un total 31 alumnos de entre 5 y 6 años, de los cuales 15 eran niñas y 16 eran niños, (Anexo 1).

En un principio utilicé la observación para ver cómo se desenvolvían los estudiantes dentro del grupo, e identificar aquellos que ya se conocían del preescolar y la socialización que había entre ellos; sin embargo al ser un primer grado, me fue necesario ubicar a los alumnos en la etapa de *escritura* que se encontraban; entendiéndolo que “no sólo se habla de escritura cuando hay producción de letras



gráficas por parte de los niños; también se habla de ella cuando hay interpretación de esas marcas gráficas” (Ferreiro, 1997, p. 159).

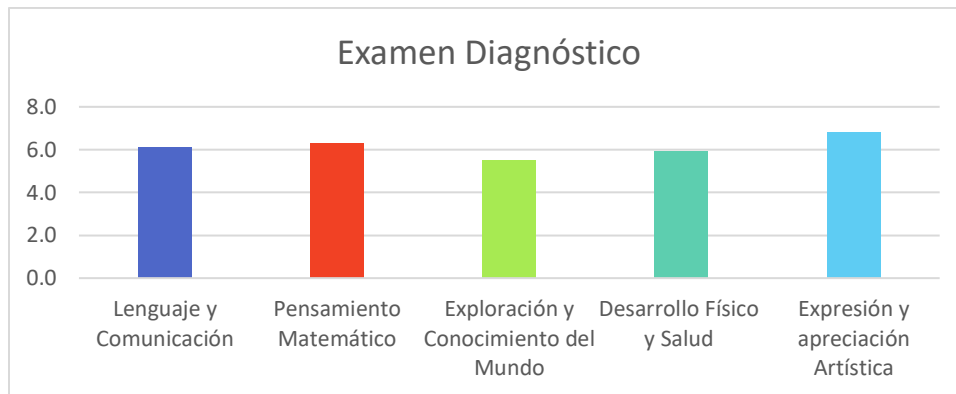
Como primera forma de evidenciar mi problemática realicé un dictado inicial, el cual fue hecho en una hoja blanca, para observar aspectos como la ubicación espacial, segmentación e interpretación, pues les preguntaba a los niños que decía lo que habían escrito; posteriormente complementé la información con la prueba del SISAT para primeros grados, donde el alumno debe relacionar palabra -dibujo, realizar dictado y escribir dos ideas de su autoría, obteniendo así los siguientes resultados:



**Imagen 1. Gráfico, diagnóstico de escritura, 9 de septiembre del 2019. Fuente: autora.**

En la imagen 1 se puede observar cómo de los 31 alumnos sólo dos alumnos se encontraban en un nivel alfabético en su proceso de adquisición, contrastándolo con 19 alumnos que se encontraron en el nivel presilábico, de los cuales cabe destacar que se observaron estudiantes con escrituras primitivas, sin control de cantidad, o variación interna; por otro lado, en un nivel silábico se ubicaron 3 niños y en silábico-alfabético 7.

Posteriormente y como es práctica de la zona, se aplicó un examen diagnóstico estandarizado, en el cual se manejaron principalmente los aprendizajes del perfil de egreso de la Educación Preescolar, que cursaron los alumnos, encontrándonos con los siguientes resultados:



**Imagen 2. Gráfico, Examen diagnóstico 12 y 13 de septiembre del 2019. Fuente: autora.**

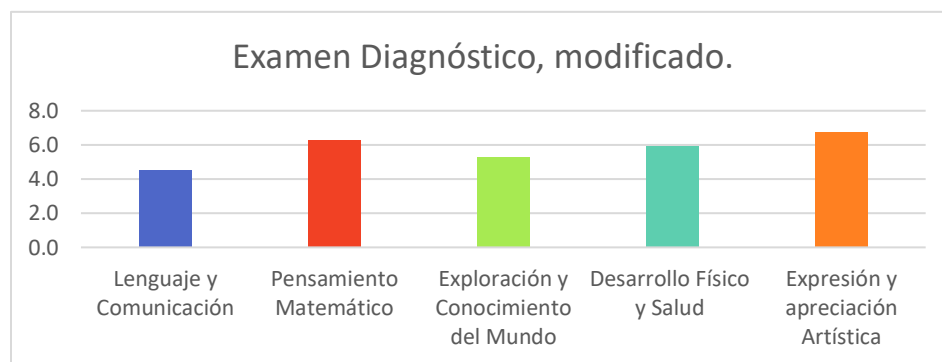
En estos resultados pude observar una clara deficiencia en el apartado de **Exploración y Conocimiento del mundo**, sin embargo, como docente que cursó el último año de su formación inicial en un primer grado y en su trayectoria docente había trabajado desde el 2015 en el primer ciclo de Educación Primaria, sentía que este campo no era la problemática principal del curso, por lo que al analizar con mayor detenimiento los resultados, me percaté que el segundo más bajo era lenguaje y comunicación.

Fue así que decidí profundizar en el campo de lenguaje y comunicación, observando cada aprendizaje y viendo la frecuencia de error de cada uno ellos (Anexo 2), por lo que note que el aprendizaje: “identifica la portada, título e ilustraciones, como parte de un texto y explica, *con apoyo de la maestra, qué información ofrece*”, permitió que éste campo saliera con una puntuación más alta, debido a como lo menciona en el mismo indicador este fue desarrollado con mi ayuda, ya que, tuve que leer el cuento a los alumnos para posteriormente realizarles una serie de preguntas y así garantizar la respuesta del mismo.

En cambio, en los otros aprendizajes, donde detecté una frecuencia de error más recurrente, sólo les leía la indicación y dejaba que el niño mostrara su construcción del lenguaje escrito por sí solo, así que decidí tomarlos como punto de partida para realizar un diagnóstico que complementara la información de los niveles de escritura, quedando los siguientes aprendizajes:

1. Escribe su nombre con diversos propósitos.
2. Reconoce las características de las palabras.
3. Identifica palabras que se reiteren en los textos rimados como poemas y canciones, descubre que se escriben siempre con la misma letra.
4. Reconoce las características del sistema de escritura y la relación que existe entre la letra inicial de distintas palabras y su sonido.
5. Reconoce características de las palabras (es más larga o menos larga).

Rescatando así los siguientes resultados:



**Imagen 3. Gráfico, concentrado de aprendizajes relacionados a la escritura, 12 y 13 de septiembre del 2019.**

Se nota una drástica disminución en el campo de Lenguaje y Comunicación, donde el conocimiento y uso del sistema de escritura, tienen los niveles más bajos complementando así el resultado de los niveles de conceptualización de la escritura y trayendo como consecuencia que español era donde se necesitaba poner mi atención, más que el apartado de Exploración y Conocimiento del mundo.

Una vez que obtuve el diagnóstico y confirmé que el área de escritura era la que necesitaba focalización, fue momento para plantear mi pregunta de investigación **¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de primer grado de Educación Primaria para el logro de los aprendizajes?**, la complementé con dos propósitos uno para el alumno y otro para el docente, de la siguiente manera:

✱ Alumno:

Favorecer la adquisición del lenguaje escrito empleando diversos tipos de textos para la mejora de los aprendizajes esperados en un grupo de primer grado de educación primaria.

✱ Docente:

Transformar mi práctica docente para favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de primer grado a través de las prácticas sociales del lenguaje.

Uno de los aspectos esenciales para mi investigación fue el usar las prácticas sociales del lenguaje como medio para desarrollar el lenguaje escrito en mis alumnos, ya que éstas son el enfoque de la asignatura de Lengua Materna: español, donde a su vez se encuentra el campo formativo Lenguaje y comunicación, el cual rescata la importancia del desarrollo del lenguaje, donde éste “[...] es una herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en sociedad. Su uso permite obtener y dar información diversa establecer y mantener relaciones interpersonales confrontar, expresar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de los otros” (SEP, 2011, p. 22).

Conforme a ello fue necesario que dentro del desarrollo de mi investigación realizara estrategias y situaciones didácticas que buscaran ayudar en todo momento para la adquisición del lenguaje escrito, donde las prácticas sociales del lenguaje, fueron las pautas y modos de interacción que enmarcaron la producción de **textos escritos**, fomenté la interacción entre los mismos estudiantes, por medio de situaciones que les permitieron hacer uso del lenguaje para comunicarse y aprender, como lo menciona la SEP “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” (2017, p. 159)

De acuerdo con el argumento anterior y junto al proceso de formación continua en el que se vio envuelto este portafolio temático, fue necesario investigar acerca de mi tema para poder sustentarlo y confrontar mi saber pedagógico con la teoría, encontrándome así con diversos autores que hablan del proceso de adquisición del

lenguaje escrito, entre las que destacan cuatro investigadoras, expertas en este tema, Emilia Ferreiro (1997, 1999), Ana Teberosky (1990), Ana María Kaufman (2007) y Delia Lerner (2001).

A continuación, hablaré de las concepciones teóricas que planteaban las autoras y me ayudaron en esta investigación, por parte de Ana María Kaufman (2007) encontré ideas realmente interesantes, pues esta autora analiza el papel del docente en el proceso de adquisición del lenguaje escrito, mencionando que es un mediador entre el lenguaje y el alumno, es un medio para que aquellos niños que se encuentren en un nivel presilábico y silábico logren ubicarse en un texto o vean cómo se escribe.

También hace mención a que, dependiendo de los textos que les brinden a los alumnos, se permite la relación con el lenguaje en mayor o menor medida, siendo las palabras un ejemplo de ello, ya que el uso de éstas como unidad es algo recurrente en la práctica docente, sin embargo la autora explica que cuando se utiliza este recurso, la exploración del lenguaje escrito de los niños se centra meramente en el “cómo se escribe”, en cambio cuando se les presentan textos, comienzan a ver los aspectos formales de la escritura de manera implícita. Por ejemplo, cuando se presenta un cuento, el estudiante explora las características que definen a este tipo de texto, también se percata de aquellas palabras que los identifican como: “había una vez”, “después”, “luego”, “al final”, etc., permitiendo así que el estudiante aprenda a leer, leyendo y lo más importante a escribir, escribiendo.

Dentro de este tenor, como docente considero que es de suma importancia retomar las ideas de la autora, pues al brindarme un panorama puntual de mi quehacer en el aula me permitió establecer un cambio en mi pensamiento en actividades recurrentes que en lo personal no tenían peso teórico, pero ahora tienen un propósito que ayuda al proceso de adquisición del lenguaje escrito en mis alumnos.

Por otro lado, existieron dos ideas de la autora Ana Teberosky (1990), que me parecieron imprescindibles para mi documento y se entrelazan estrechamente con las concepciones antes mencionadas. En la primera, la autora menciona que para descubrir las propiedades del lenguaje escrito es necesario considerar textos largos

y completos, no sólo palabras o frases, pero además de esto se necesita propiciar numerosos intercambios orales para que el niño se aprenda de las propiedades de este lenguaje.

Lo que hace alusión a que el lenguaje escrito no está aislado del oral, pues a partir de entablar intercambios orales se propician situaciones que permitan a los alumnos la construcción de textos y formación de ideas que se pueden plasmar, dando pie a la segunda concepción que retoma esta autora y es que, el lenguaje escrito surge del uso social del lenguaje y uso de la escritura en determinadas situaciones o circunstancias.

Gracias a lo anterior comencé a notar la importancia que tenía la socialización del lenguaje en este proceso, pues en un comienzo consideraba que la adquisición de la escritura tenía que ver más con la memorización de fonemas y grafías que con generar diálogos entre los alumnos que propiciaran la construcción de textos escritos para favorecer su aprendizaje.

Otra de las autoras en que se apoya esta investigación fue Delia Lerner (2001), ya que ella hace alusión a la importancia de las *prácticas de lectura y escritura* en la escuela para hacer que el alumno se apropie del lenguaje escrito, mediante situaciones que propicien la reflexión oral y escrita de diversos textos, así como su producción, y así mismo favorecer sus habilidades metalingüísticas, que se entienden como la habilidad de reflejar conciencia sobre la naturaleza y las propiedades del lenguaje (Van Kleeck, 1994, citado por Neira, J. 2006); encontrando también que ésta teórica tampoco dejó de lado el uso social del lenguaje, pues las prácticas de lectura y escritura a las que hace mención se refieren a lo que hoy es el enfoque de la materia de Lengua materna: **las prácticas sociales del lenguaje**, las cuales también son retomadas por la SEP (2017), quién hace alusión a que éstas son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción de textos orales y escritos.

Por último y no menos importante, Emilia Ferreiro (1993, 1997) fue quien me brindó el preámbulo de tomar la escritura “nata” del niño, sea cual fuese su nivel de adquisición, como la forma más valiosa para demostrar su progreso, ya que al dejar

que el niño escribiera como creía y concibiera cómo se debería escribir cierto conjunto de palabras, permitió que como docente interpretara y visualizara sus producciones desde su punto de vista y no de la forma convencional que como adulta solía hacer, interpretando estas producciones como “malas” o que no cumplían con su propósito comunicativo.

Lo anterior trajo en consecuencia que como adulta alfabetizada dejara de reducir el conocimiento del alumno al conocimiento de las letras y su valor sonoro convencional; además la autora me permitió entender que los niños realizan actividades tanto de interpretación como de producción al trabajar con la lengua escrita, destacando (al igual que las otras autoras), que la lengua escrita es un objeto de uso social, con una existencia social y no meramente escolar.

Además, reitera la importancia que tiene el lenguaje escrito para la educación en todos sus niveles, es importante que cuando un alumno empieza a leer y a escribir, no sólo se use la escritura como “un código de transcripción gráfico de las ondas sonoras” (Ferreiro, 1997, p.13) sino más bien que se le dote de significado, pues de esta manera el alumno comenzará a encontrar en el lenguaje escrito una herramienta útil para comunicarse y aprender.

En cuanto al avance del niño, uno de los principios que traté de retomar en este documento, hace alusión a la importancia de no desvalorizar el progreso que el estudiante pueda lograr; un ejemplo de ello es aquel alumno que al comienzo del ciclo se encuentra en un nivel presilábico con escrituras primitivas, donde sólo hace garabatos o usa el dibujo o símbolos para expresar palabras o ideas, pero al final del ciclo demuestra un progreso, aún estando en el mismo nivel ya cuenta con los principios de cantidad mínima y variación interna, representando así un avance significativo.

De esta manera concuerda con el principio pedagógico “Tomar en cuenta los saberes previos del estudiante”, ya que al saber cómo comenzó el alumno, permite que los avances mostrados por mínimos que sean se vuelvan relevantes dentro de su formación; lo que se correlaciona con el primer principio pedagógico de “Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo”, por tanto como

docente debo centrar la enseñanza y estrategias en el propio alumno, valorándolo como un ser individual, con capacidades, habilidades y un ritmo de aprendizaje específico.

En conclusión, retomo a Kaufman, la cual menciona la importancia que tiene que los docentes conozcan a sus alumnos y les brinden momentos donde puedan trabajar con sus ideas, momentos en los cuales los niños puedan crear textos como ellos logren hacerlo y donde el profesor -a partir del conocimiento de sus alumnos- logre darles una retroalimentación y no desvalorizar el trabajo del niño, así los estudiantes se encuentran ante situaciones que permiten la libertad de escribir sin miedo, pues como bien lo menciona ella “se aprende a escribir, escribiendo y se aprende a leer leyendo” (2007).



#### 4. FILOSOFÍA DOCENTE.

*“El que enseña conduce al otro a saber lo desconocido,  
tal como alguien mediante la invención se conduce  
así mismo al conocimiento de lo desconocido”*

**Tomás de Aquino**

Para comenzar este apartado me gustaría presentar mi idea de educar, desde mi punto de vista actitudinal es un requisito para vivir en armonía ya que involucra valores como el respeto, la tolerancia, responsabilidad, entre otros; así como desde lo procedimental considero que la educación abarca el saber ser, saber convivir, saber hacer y saber aprender a aprender, para en su conjunto lograr que los niños construyan las habilidades necesarias que les permitan desarrollarse en la sociedad.

Como docente considero que se puede educar para el bien o para el mal, así como influir de manera positiva o negativa en la vida de mis alumnos, sin embargo, tengo presente que el propósito de la educación es que el niño se integre a la sociedad y se pueda desenvolver en ella. Así, que dentro de mi aula puedo colaborar con una enseñanza plena que apoye a los fines de la educación y contribuir al desarrollo integral de los alumnos, que sepan expresarse, disfruten de las matemáticas, que exploren su mundo natural y sepan cuidarlo.

Pero ¿qué es enseñanza?, para mí la enseñanza es el camino en el cual se les muestra a los niños un sendero (contenidos, aprendizajes esperados, valores), que les dotará de herramientas que pueden utilizar en un futuro; es una forma de guiar por medio de actividades, momentos y situaciones contextualizadas plenas de significación que les permitirán construir su aprendizaje.

A su vez el aprendizaje lo considero como el resultado de un proceso, ya sea actitudinal, procedimental, conceptual o todos juntos; siendo que el alumno es el principal actor en este proceso y mi papel como docente el medio. Los infantes aprenden de distintas maneras, con procedimientos diversos, aprenden cuando las

actividades que se les brindan están cargadas de significado y/o representan un reto para ellos.

Como docente se contribuye a este proceso donde se encuentra inmersa la evaluación, la cual en lo personal es punto de partida, es reflejo de los aprendizajes obtenidos y aquellos que faltan por trabajar; se puede mostrar en resultados cuantitativos como cualitativos, que me ayudan a identificar las áreas de oportunidad en mi práctica docente, así como focalizar mi atención en aquellos niños que requieran mi atención.

Ahora bien, cuando llego a pensar donde se lleva a cabo la educación, la enseñanza y el aprendizaje, vislumbro inmediatamente a la escuela, la cual detallo como el lugar donde se encuentran los alumnos y docentes juntos, esto no quiere decir que los padres de familia no entran en la institución, ellos son parte del contexto externo y a la vez son parte importante de la triada educativa:

Padre - alumno- maestro.

¿Por qué colocar al alumno en medio de la triada?, esto es porque el alumno es la persona que recibe la enseñanza y la transforma en su aprendizaje, es la parte medular del proceso educativo, esto quiere decir que, sin estudiantes, yo como docente no tendría razón de ser.

El alumno es un ser en proceso de formación que requiere que se le brinden las herramientas necesarias para poder lograr el objetivo de la educación, el aprendizaje, el cual le brindara las herramientas para poder fortalecer o consolidar su proceso de adquisición de la lengua escrita.

Conviene aclarar que, al desenvolverme en el nivel de primaria, debo considerar que la gran mayoría de los estudiantes están atravesando por la etapa de la infancia, debido a esto como docente tengo que estar al tanto de lo que mis alumnos me piden, desde su aspecto cognitivo hasta emocional, tomando en cuenta sus necesidades, tratando de darle a cada uno lo que de manera inconsciente pide para poder realizar el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con la triada anterior me gustaría establecer que la familia tiene una importancia fundamental en el proceso de aprendizaje, debido a que la gran mayoría de los alumnos necesitan un apoyo, (sobre todo cuando son de primer ciclo - 1° y 2° grados) y este núcleo es el que sienta las bases para que el infante desarrolle valores, sepa respetar reglas, convivir con los demás, etc.

La familia juega un rol crucial al ser el primer grupo en el que se desenvuelve el niño y como consecuencia debería de ser (porque hay casos contrarios) un gran apoyo para que el niño consolide una educación positiva y su aprendizaje.

Ahora bien, me toca hablar del último integrante de este proceso, en otras palabras de mi ser y hacer docente, pues considero que soy parte fundamental para que los alumnos consoliden su aprendizaje, puesto que me defino como la persona encargada de incitar a la curiosidad, fortalecer la creatividad y guiar el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de estrategias, secuencias y/o actividades didácticas, aquella que vela por el bienestar integral del alumno y que busca que la escuela sea un espacio de aprendizaje.

Entre los valores que rigen mi práctica docente se encuentran el respeto por cada individuo, atendiendo a la diversidad de mi aula, brindándole las oportunidades idóneas para su crecimiento personal y social; la tolerancia y asertividad para poder tratar los asuntos con padres de familia o de mi centro escolar con prudencia y que no afecte el ambiente dentro de mi aula.

La responsabilidad para poder cumplir con las necesidades que mis estudiantes requieran, así como darle el seguimiento que cada uno de ellos necesite para poder lograr los aprendizajes esperados; el sentido de justicia, la honestidad y sobre todo, lealtad hacia mi profesión porque al darle este valor adquiero un compromiso con lo que quiero lograr tanto con los niños como con mi práctica docente.

Al enfocarme en mi tema de estudio, el lenguaje escrito, lo considero de gran importancia para comunicarnos y entablar relaciones; en un primer ciclo es indispensable, siendo mi tarea ayudar a mis alumnos a que se apropien de éste, encontrándole significado y a su vez sentido a su uso.

Finalmente, mi visión a futuro es mejorar mi práctica docente, para poder brindarles a los niños una enseñanza de calidad, deseo a la vez seguir trabajando para no caer en los vicios de la profesión y entrar a la monotonía, por el contrario, espero ser una docente que brinde herramientas, que sus clases sean un escape al aprendizaje. Para lograr esto necesito convertirme en una docente que reflexiona sobre su propia práctica y la vea esto como una retroalimentación para poder buscar de manera objetiva en qué mejorar y buscar herramientas y estrategias, convirtiéndome en investigadora de mi propia práctica.

## 5. RUTA METODOLÓGICA. EL CAMINO QUE RECORRÍ.

*“El progreso es imposible sin el cambio  
y aquellos que no cambian  
su mente, no pueden cambiar nada.”*

**George Bernad Shaw**

Recuerdo que cuando elegí ser docente, me propuse que siempre que pudiese iba a mejorar para poder ayudar a mis alumnos, pues deseaba ser una profesional que los apoyara, por lo que una vez que comencé a ejercer me percaté que no bastaba con terminar mi licenciatura para poder dar clases, ya que había situaciones de conducta o familiares, las cuales salían de mi “preparación inicial”.

Eso me llevaba a pedir ayuda a mis colegas, y he de reconocer que en muchas ocasiones sus ideas eran de gran ayuda, las cuales en su momento llegué a cuestionar si dichas actividades, dinámicas o estrategias tenían sustento; algunos compañeros me comentaban que sus estrategias eran basadas en cursos, pero la mayoría de ellas estaban basadas en su experiencia a lo largo de los años.

Fue así que, durante mis primeros tres años, a pesar de saber que mi licenciatura no era suficiente, me apropié de la idea de que la experiencia me iba a brindar las herramientas para poder llevar a cabo mi trabajo, así como sucedió con la mayoría de mis compañeros. Además otro factor que me ayudó a construir esta concepción fue que durante este periodo me enfoqué en mi preparación para presentar los exámenes de diagnóstico y permanencia que se solicitaban en ese tiempo por parte del gobierno.

Pero al término de este periodo sentí que necesitaba hacer una maestría, tanto para crecimiento profesional como personal, por lo que comencé a indagar aquellas que me llamaron la atención, sin embargo, noté que estas mismas me pedían un cierto perfil, que yo no tenía, hasta que encontré el plan de estudios de la Maestría en Educación Primaria de la BECENE, la cual llamó mi atención por el enfoque *profesionalizante* que maneja.

El posgrado significó un cambio y un crecimiento en mi práctica docente, pues me permitió entender que la reflexión y el análisis siempre estarán ligados a mi desempeño frente a grupo, además de que la teoría no está peleada con la práctica, encontré así una conjunción entre ellas por medio de la investigación formativa, obteniendo lo que en realidad buscaba de una maestría, un cambio y no sólo el título.

Fue de esta manera que comencé el recorrido para transformar mis teorías pedagógicas y con ello ser más consciente de mi actuar en el aula, utilizando la investigación formativa como medio y el portafolio temático como recurso, ello me brindó el espacio para una reflexión introspectiva, al diseñar, aplicar y observar mi accionar docente, misma que se vio enriquecida gracias al apoyo de mis compañeros de cotutoría y mi tutora quienes me brindaron las retroalimentaciones pertinentes para que mi análisis fuese más allá de lo que yo veía.

En todo momento tuve presente que cada aportación que me brindaban fue para ayudar a dar respuesta a mi pregunta de investigación, **¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de primer grado de Educación Primaria para el logro de los aprendizajes?** eje principal de mi proceso para la mejora docente, que llevé a cabo durante el ciclo escolar 2019-2020, con el grupo de 1°C, de la escuela primaria 1° de septiembre de 1982.

Como mencioné anteriormente a largo de mis pocos años de servicio me encontré en la necesidad de ir más allá del conocimiento empírico y de enseñar a base de éste, ya que, deseaba tener mejores resultados en lo académico como en lo actitudinal junto con mis alumnos, por lo que, al iniciar el posgrado, comprendí que una de las claves era concentrarme en mi práctica docente.

Necesité echar mano de un proceso de indagación, para que las intervenciones realizadas, desde el diagnóstico hasta mis conclusiones me permitieran comenzar un ciclo donde al mejorar mi práctica mejoraran los resultados del alumnado, por esta razón es de vital importancia mencionar que fue necesario hacer una

investigación dentro del aula, tomando como referencia a los estudiantes con quienes tuve una relación en mi práctica diaria.

En este apartado se revisará cómo la investigación fue el mejor medio para una transformación de mi ser docente y cómo fomentó un proceso interiorizado, reflexivo, donde pude centrar mi práctica en favorecer mi tema de estudio -el lenguaje escrito- y mi pregunta de investigación.

### **5.1 La investigación y mi tema.**

Para favorecer mi tema de estudio y pregunta de investigación fue imprescindible que conociera y observara los paradigmas que existen en la investigación (cuantitativa y cualitativa), uno de ellos fue la investigación **cualitativa** cuyo desarrollo es fenomenológico, es decir, está interesado en comprender la conducta humana, orientada hacia el proceso, dando como resultado una investigación con reflexión constante. (Cook & Reichardt, 1986)

Fue así que para desarrollar una investigación dentro del aula, de entre la investigación cuantitativa y la cualitativa ésta última es la mejor, sin embargo, debo retomar que la investigación cualitativa tiene dos ramas las cuales están ligadas estrechamente entre sí: la investigación- acción educativa y la investigación formativa.

Debido a sus naturalezas, la investigación cualitativa, la investigación- acción y la investigación formativa están entrelazadas con el proceso docente, debido a que coinciden en aspectos tales como el trabajo de manera particular y toma en cuenta el conocimiento ya creado, lo que significa que es importante que los docentes en formación consideremos que no vamos a crear nuevo conocimiento o llegarán a los mismos resultados (como en una investigación cuantitativa), ya que, el estudio se realiza desde adentro, el investigador (docente) se relaciona directamente con los sujetos de estudio (los alumnos), y se buscan objetivos específicos.

### 5.1.1 ¿Por qué una investigación formativa?

Sin embargo, aunque las tres están estrechamente relacionadas y van encaminadas hacia la práctica docente, durante el desarrollo de mi maestría en Educación Primaria, utilicé la **investigación formativa**, como medio para mi indagación sobre el lenguaje escrito.

La investigación formativa, tiene como propósito el ser utilizada por aquellos docentes, que se encuentren en un proceso de formación continua, puesto que son aquellos que siguen en la búsqueda de una mejora de su práctica y se necesita de “mentores” que estén regidos bajo una currícula que atienda los objetivos de una institución formadora de docentes, para guiar este proceso.

Desde este punto de vista puedo afirmar que la investigación formativa es connatural al quehacer de una institución de nivel superior formadora de docentes, la cual se entiende como aquella cuyo objeto son los procesos de formación enseñanza y aprendizaje. (Parra Moreno, 2004)

Uno de los beneficios que observé al desarrollar la investigación formativa para fines de mi tema de estudio fue su objetivo final, el cual me llevó a una reflexión de la práctica, ya que todo el proceso es una construcción constante. Además, como mencioné anteriormente “no se comienza desde cero” porque retoma el conocimiento teórico de otras investigaciones y el saber pedagógico que he desarrollado durante mis años de servicio, y pese a su particularidad investigativa, la teoría siempre será un sustento para toda nueva investigación.

Otro punto importante, es que entre sus elementos está la “flexibilidad” en su aplicación en el aula y la “libertad” que me brindó para poder diseñar intervenciones en donde busqué favorecer el lenguaje escrito de mis alumnos, objetivando así los instrumentos o artefactos que me permitieron evidenciar el proceso de mis estudiantes y su evaluación para dar respuesta a la pregunta de esta investigación.

Aunado a esto, otro de los beneficios que debo destacar es que al partir de un problema real de mi aula, los aprendizajes de los estudiantes mejoraron de forma progresiva y al ritmo de cada uno de ellos, así como la transformación de mi práctica



docente ya que, adquirí un compromiso que incidió en el aula y de esta manera fortaleció mis saberes pedagógicos, cambiando diversas concepciones sobre el cómo enseñar a escribir, y como consecuencia mis estudiantes también salieron beneficiados, gracias a este cambio de concepciones.

Me fue de gran importancia dar a conocer el tipo de investigación que utilicé durante mi proceso, pues al haber estado en la deconstrucción de mi práctica docente, ésta me permitió analizar aquellos rituales en los que llegué a caer debido a las rutinas establecidas desde mi último año de prácticas con los métodos para enseñar a escribir.

Esta investigación formativa, me permitió entablar una relación entre mi práctica y mi tema de estudio, me ayudó a analizar áreas de oportunidad en mi práctica para lograr ser una docente reflexiva y que tomara acciones en pro de los aprendizajes del alumnado que durante el ciclo escolar 2019-2020 me acompañó en este viaje.

## **5.2 El portafolio un medio para reflexionar**

En la primera parte de este documento mencioné que el enfoque profesionalizante que maneja la BECENE fue lo que me impulsó a buscar mi crecimiento en esta institución, y es que éste “se orienta al desarrollo de la profesionalización del docente a partir de la reflexión de su propia práctica para transformarla” (López, 2013, p. 2) para ello primero tuve que entender cuál era el tipo de investigación que llevaría a cabo, para después dar comienzo a la materialización de la misma.

Es así que este portafolio temático, el cual “es un documento académico producto de un proceso de investigación- acción formativa” (BECENE, 2019, p.6) comenzó a tener forma, por medio del desarrollo de sus etapas que me permitieron, entablar la necesidad real de mi aula junto a mi práctica docente desde una visión investigativa y proactiva.



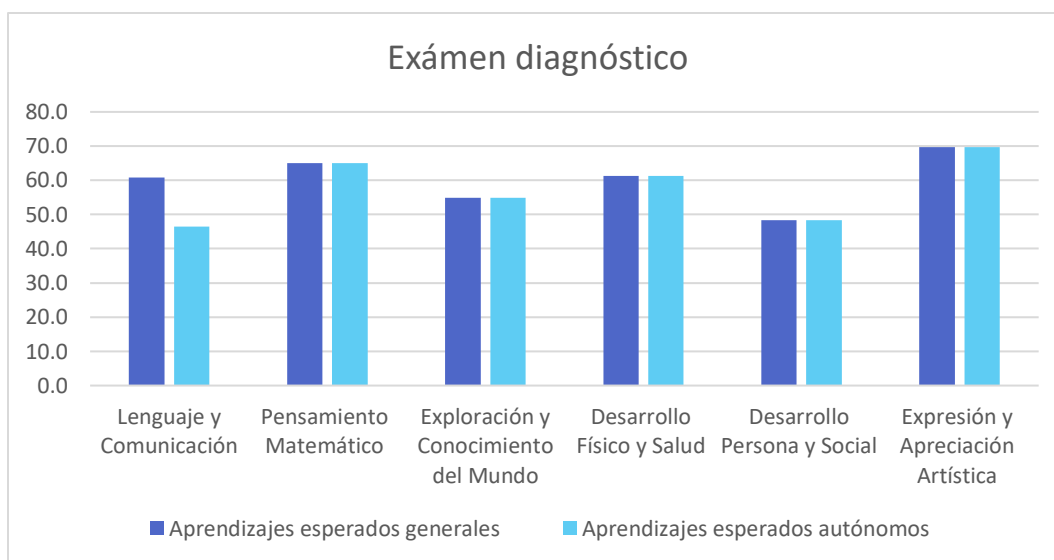
**Figura 1. Etapas del portafolio. Adquisición del lenguaje escrito. Elaboración propia 9 de mayo del 2020**

Para recabar estos elementos, primeramente, tuve que comenzar por problematizar una necesidad en mi aula, por lo que, en su momento por medio de la observación, registros anecdóticos y actividades en el primer mes de clases, como dictado libre para clasificar el nivel en que cada alumno se encontraba con respecto a su escritura, me pude percatar de algunas deficiencias del grupo de primer grado, pero estas “hipótesis” no fueron descartadas hasta que por medio de la evaluación diagnóstica, comprobé que la adquisición del lenguaje escrito era lo que mis alumnos requerían.

Conviene subrayar que la problematización de mi grupo no fue influida por aquellos temas que me llamaban la atención, si no que en su momento era una necesidad real que mi grupo presentaba, la pude comprobar a través de las evidencias recabadas, como el examen diagnóstico, el cual tomó en cuenta el perfil de egreso del nivel preescolar y en sus resultados reflejaba dos necesidades en el aula, la primera en el área de Exploración del mundo natural y social y la segunda en Lenguaje y comunicación, sin embargo en esta parte tuve que analizar aquellos factores que influyeron en que el área de Lenguaje y comunicación saliera en segundo lugar.

Al indagar me di cuenta que tenía que evitar el aprendizaje esperado: *“identifica portada, título e ilustraciones, como parte de un texto y explica, con apoyo de la maestra, qué información ofrece”* ya que gracias a él, el apartado de lenguaje y

comunicación había salido con una puntuación más alta, y además no correspondía a un aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes, éste último era mi objetivo a visualizar en esta evaluación diagnóstica, entiéndase, como “proceso a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra algo o alguien con la finalidad de intervenir, si es necesario, para aproximarlos a lo ideal [...] resulta un punto de apoyo insustituible para iniciar la acción, ya que revela *las condiciones y apunta las direcciones* en que se debe desarrollar el proceso” (Luchetti & Berlanda, 1998, p. 17).



**Imagen 2. Gráfico comparativo del examen diagnóstico, 12 y 13 de septiembre del 2019. Fuente: Autora.**

Para mí fue indispensable descartar aquellos aprendizajes que tuvieron que ver con el apoyo docente como parte de su desarrollo, consecuentemente al final sólo quedaron aquellos aprendizajes afines a la identificación autónoma del lenguaje escrito, resultando así que en cuanto al examen diagnóstico el campo de Lenguaje y comunicación quedara por debajo de las demás áreas.

No obstante, para la encontrar la deficiencia en mi aula fue necesario recabar otras dos evidencias que se sustentaran en conjunto con el examen diagnóstico, y éstas se obtuvieron del SISAT (Sistema de Alerta Temprana), en donde los alumnos realizaron una prueba de escribir el nombre de las imágenes que se les presentaba, además de dos enunciados, obteniendo así un producto de escritura libre, el cual

me ayudó a conjuntarlo con el dictado que les realicé al principio del ciclo escolar, para poder identificar en qué etapa de la adquisición del lenguaje escrito se encontraban.

Fue así que pude obtener tres pruebas que me ayudaron a generar mi pregunta de indagación, **¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de primer grado de Educación Primaria para el logro de los aprendizajes?**, junto con mi temática y mis propósitos, uno destinado para el alumno: *Favorecer la adquisición del lenguaje escrito empleando diversos tipos de textos para la mejora de los aprendizajes esperados en un grupo de primer grado de educación primaria;* y otro para mí: *Transformar la práctica docente para favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de primer grado a través de las prácticas sociales del lenguaje* , siendo así la primera fase de la construcción de mi portafolio temático.

Dado que mi temática fue el lenguaje escrito, en todo momento tuve presente mi pregunta de investigación para poder desarrollarla y así buscar alternativas de solución, aludiendo así a mejorar mis competencias docentes en el **diseño de actividades** y focalización de estrategias que me permitieron planear, evaluar e innovar mi forma de enseñanza y aprendizaje, teniendo de esta manera la segunda fase de construcción de mi portafolio, que fue un proceso constante a seguir junto con las demás fases en cada análisis de mi intervención docente.

Una vez diseñadas mis actividades y las aplicaba con mis intervenciones, llegaba el momento de la **recolección** de artefactos, ya que, “en esta etapa incorporaba todo tipo de objetos e instrumentos elaborados en contextos reales de la práctica docente a partir de mi tema de interés” (BECENE, 2019, p. 10), siendo estos trabajos, conversaciones o situaciones que me permitieron visualizar el aprendizaje de mis estudiantes con respecto al lenguaje escrito, y también aquellos que evidenciaban la transformación de mi práctica docente.

Algunos de estos artefactos fueron intencionados desde mi planeación donde buscaba las situación que me brindarían productos en relación a mis propósitos o a mi temática sobre la adquisición del lenguaje escrito, como carteles, adivinanzas, cuentos, etc., sin embargo otras evidencias las recolectaba una vez que analizaba

los audios y videos de mi intervención docente ya que al observar desde otra perspectiva pude detectar conversaciones y momentos de construcción así como incidentes críticos que formaron parte de esta etapa.

Cabe destacar que, en la etapa anterior, recolectaba todo lo que creía me podría servir para la construcción de este documento, sin embargo, en ocasiones me llegué a dar cuenta que algunas evidencias no eran adecuadas, para dar respuesta, a mi pregunta, así que comenzaba a discriminar dándole pie a la etapa de **selección**, en la cual busqué quedarme con los artefactos más significativos.

Posteriormente me envolví en la etapa de **reflexión y análisis**, siendo la etapa más importante en la conformación de mi portafolio, pues en ésta comencé a visualizar cómo era mi práctica docente, encontrándome que no era tan ideal a como lo había declarado en mi filosofía docente, tendiendo a ser una práctica tradicionalista. Por otro lado, gracias a esta etapa y al ciclo reflexivo de Smyth, pude confrontar mis teorías propias con las teorías de aquellas autoras que me brindaron sustento, como Emilia Ferreiro (1997, 1999), Ana Teberosky (1990), Delia Lerner (2001) y Ana María Kaufman (2007), y me ayudaron a comprender el papel que tiene el docente en el proceso de adquisición del lenguaje escrito del niño.

### 5.3 El ciclo reflexivo de Smyth



**Figura 2. Ciclo reflexivo de Smyth. Tomado de las Orientaciones académicas para la elaboración del portafolio temático, 2019.**

Debo destacar que el ciclo reflexivo de John Smyth, fue el recurso idóneo que me llevó a entablar la reflexión de mi práctica docente, sus cuatro etapas me permitieron enlazar una relación entre el enfoque profesionalizante de la maestría en Educación Primaria, junto con la investigación-acción formativa y el portafolio temático.

Esto debido a que cada una de sus etapas (anexo 3), que a explicaré a continuación, me permitieron llevar un proceso cíclico en conjunción con mis compañeros de cotutoría y la guía de mi tutora, pues ellos enriquecían mis concepciones a través de sus opiniones y puntos de vista sobre algunas situaciones que en su momento yo no lograba distinguir de mi práctica docente.

La primera etapa del ciclo que enfrenté en todos mis análisis fue el hacer la **descripción** de mi intervención docente, en donde di a conocer la experiencia que viví al momento de la aplicación, pues en ésta describí con el mayor detalle posible las situaciones que se me presentaron, los incidentes críticos o acontecimientos relevantes concretos de mi enseñanza.

Así se respondió a las cuatro interrogantes básicas de esta fase ¿qué?, haciendo énfasis en lo anteriormente mencionado, ¿Quién?, refiriéndose a los actores que intervinieron a lo largo de mis narraciones como lo fui yo como figura docente, mis estudiantes y en ocasiones los padres de familia. ¿Dónde? Haciendo referencia al contexto donde se desarrollaron las secuencias y los espacios utilizados para ellas, y por último ¿Cuándo? En la cual por medio de la narración especificaba en que tiempo se llevó a cabo y cómo fue su aplicación.

Con ello se generó una toma de conciencia con respecto a mi práctica docente, siendo éste el punto de partida para la reflexión y el análisis, ya que mientras describía de manera narrativa la intervención, comenzaba la etapa de **información**, en la cual contrastaba mis teorías con lo que las autoras decían con respecto a la adquisición del lenguaje escrito, buscando así contestar a la pregunta ¿Por qué lo hago?, me encontré con ideas y saberes pedagógicos respecto a mi tema de investigación, que se encuentran implícitas en el magisterio y de las cuales llegué a apropiarme, me di cuenta de ello gracias a que las mismas teóricas lo tratan en

sus escritos, permitiéndome tomar conciencia y llegando así a una confrontación conmigo misma.

Sinceramente he llegado a pensar que como seres humanos damos por hecho muchas situaciones que pasan en nuestra vida diaria, ya sean errores o aciertos, estableciendo conclusiones que pueden estar nubladas por nuestras propias concepciones, sin embargo, cuando lo llegamos a hablar con alguien, ya sea por confianza o porque tiene experiencia en el tema, la visión que teníamos hasta ese punto (siempre y cuando tengamos una mente abierta hacia las opiniones constructivas) llega a cambiar ya que la persona en cuestión visualiza la situación desde afuera, permitiendo así tener una opinión “libre de juicios”.

Algo semejante ocurría la tercera fase de este ciclo, la **confrontación**, pues al tener a mis compañeros y a mi tutora que conocen el proceso de maestría, llegaban a enriquecer los análisis que les planteaba, ayudándome a afirmar o cuestionarme ideas, valores, creencias y hasta situaciones de mi contexto que pudiesen influir en mi práctica docente, jugando así un papel muy importante pues me ayudaban a realizar una reflexión que buscaba contestar la pregunta ¿Cómo he llegado a ser así?

Una vez que concluí esta fase, fue momento de pasar a la etapa de **reconstrucción**, en donde tomando en cuenta lo que había rescatado en la fase de información y en conjunción con las observaciones que mis compañeros y tutora me hacían, pasé a preguntarme ¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente?, lo que me llevó a analizar y reflexionar sobre lo que debía cambiar en mi persona y práctica docente para así mejorar el proceso de enseñanza que les brindaba a mis alumnos, no sólo a lo largo de los análisis, sino también con el trabajo diario dentro del aula, reconstruyendo así mis concepciones, mi conocimiento pedagógico, prácticas y formas de ser.

A partir de todas estas fases y etapas de construcción, el portafolio “posibilita la existencia de la intersubjetividad y la construcción colaborativa que conjuga la auto observación y el autoanálisis con la observación e interpretación de los colegas y

las observaciones de distintos sujetos que participan en la práctica docente” (BECENE, 2019, p.15)

Por todo lo expuesto con anterioridad, puedo decir que el proceso de construcción de este portafolio temático, me hizo emprender un viaje donde en toda ocasión tuve que salir de mis zona de confort, mantener una mente abierta para poder ver aquello que en diversas ocasiones quedaba detrás de mis ideas iniciales, pero sobre todo me ayudó a reflexionar que el proceso de adquisición de la lengua escrita, no es sólo una etapa en el alumno y que como docente era yo quien ponía las trabas para su desarrollo, con mi forma de enseñar y con los juicios que generaba hacia ellos.

El portafolio temático, junto con la investigación formativa y el enfoque de la maestría, en definitiva me ayudaron en mi profesionalización docente, pues el convertirme en la investigadora y observadora de mi propia práctica, permitió que viera situaciones que antes daba por hecho, un ejemplo de ello era el clasificar a los alumnos como “sabe escribir y leer” o “no sabe leer y escribir”, sin darme cuenta del avance que el alumno podría tener, ignorando así su evolución en la escritura dejando muchas veces a mis estudiantes solos, como lo menciona Kaufman (2007, p. 54).

Afortunadamente a través de los análisis logré percatarme de aquellos avances que mis alumnos demostraban a lo largo del ciclo, tratando de brindarles las herramientas que necesitaban según sus necesidades y de ir cambiando aquello que me caracterizaba como docente tradicionalista, estando así en un proceso de transformación constante, tanto en lo personal como en lo profesional.

Finalmente, el poder visualizar todo el camino que recorrí para la construcción de este documento pedagógico, es de gran importancia, pues el haber seguido una ruta metodológica, me permitió que en todo momento estuviera enfocada en mi tema de investigación, así como en mi práctica docente, además de que me reafirma la importancia que tiene la teoría y la reflexión en un proceso que debe permanecer constantemente en mi actuar docente.



## 6. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

### 6.1 Análisis 1: Jugando identificamos y escribimos rimas

*“¿A qué saben las palabras?  
No lo sabremos si no las probamos,  
si no las sentimos en la boca,  
si no las leemos o las decimos  
o las escuchamos,  
si no las escribimos “*

**Marta Acevedo**

En tiempos actuales, es indispensable que durante el primer grado de educación primaria el estudiante adquiera y/o consolide la adquisición del lenguaje escrito, el cual es plasmado a través de textos, que son formados por oraciones, construidas con palabras, desde sus unidades menores como la sílaba y la letra; permitiendo que el mensaje plasmado con el sistema de escritura, perdure, sea leído, decodificado, interpretado y en el mejor de los casos comprendido.

En consecuencia, a través de este lenguaje se plasman y comunican ideas, pensamientos, sentimientos, momentos, etc., por ello me fue indispensable que, como docente de primer grado, me inclinara por la importancia de la adquisición del lenguaje escrito, teniendo en claro que este proceso es lo que más me preocupaba enseñar en este ciclo escolar. El lenguaje escrito, y sus usos en la vida diaria, es una herramienta que abre la puerta a otros conocimientos (SEP, 2017 p.71), ya que la escritura repercute en cada área social y académica en la vida del infante.

Debido a lo anteriormente mencionado, la primera intervención que llevé a cabo se centró en responder mi pregunta de investigación **¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de primer grado de Educación Primaria para el logro de los aprendizajes esperados?**

La secuencia se desarrolló bajo la asignatura de “Lengua Materna: Español”, con el contenido “Las rimas”, conjuntando lo anterior con la *práctica social del lenguaje* “Creaciones y juegos con el lenguaje poético”, a través de los aprendizajes esperados, se buscaba que el niño juegue con la escritura de diversos textos líricos para reflexionar sobre el sistema de escritura y reconociera las semejanzas gráfico-

sonoras de las palabras que inician o terminan igual; ubicándose dentro del ámbito de Literatura, en el campo curricular: Lenguaje y comunicación.

Apoyándome de autores y obras que se ven inmersos en el tema de adquisición del lenguaje escrito como Emilia Ferreiro (1997), Ana María Kaufman (2007), el Plan y Programa de Estudios 2011 y Aprendizajes Clave (2017), de la SEP (Secretaría de Educación Pública) de primer grado.

Esta primera intervención la llevé a cabo en dos partes los días 11 y 13 de diciembre del 2019, debido a incidencias con el tiempo, ambas realizadas en el aula que fue designada para el grupo desde inicio del ciclo escolar, en la escuela primaria 1° de septiembre de 1982, con la presencia de 28 estudiantes, que oscilaban entre los 5 y 6 años de edad hasta el momento de la aplicación.

Durante esta intervención busqué favorecer en el aula un ambiente que propiciara el aprendizaje y la libertad de participación, a través de la organización en binas, en equipos y al final de manera individual, atendiendo así el enfoque didáctico de la asignatura y a darle respuesta a mi pregunta de investigación.

A manera de evaluación, seleccioné una lista de cotejo con escala estimativa (véase anexo 4) para rendir los resultados de los aprendizajes esperados con tres indicadores los cuales fueron: logrado, en proceso y requiere apoyo, y para evaluar el lenguaje escrito en el niño utilicé los siguientes niveles de escritura: alfabético, silábico- alfabético, silábico y presilábico, tomando el diagnóstico como punto de partida para el diseño y la organización de esta sesión.

### **Juntamos y nos encontramos**

Para comenzar la clase, tomé en cuenta las necesidades de mis alumnos y el diagnóstico realizado al principio de ciclo, los acomodé en equipos de cuatro según su nivel de adquisición de la escritura, presilábico, silábico, silábico- alfabético y alfabético, esto me permitió observar las construcciones de los infantes de forma más clara, porque en anteriores ocasiones al organizarlos de manera mixta, y al dar la consigna de leer, aquel niño que está en un nivel de conceptualización mayor, no dejaba que su compañero -quien estaba en un nivel previo a él- realizara las

actividades. Los argumentos de los alumnos eran que sus compañeros “se tardaban mucho”, llevándolos a la desesperación por terminar rápido, ya que a la edad de 6 años los niños se vuelven más competitivos, sea un juego o una actividad, ellos necesitan ser los primeros para obtener el reconocimiento y la aprobación del adulto (Cohen, 1997). En este caso, los que iban más avanzados querían demostrarme que ellos podían hacerlo, sin tomar en cuenta a su pareja.

De acuerdo con lo anterior y una vez acomodados los equipos, comencé con el rescate de aprendizajes previos, con una actividad planeada para que en un inicio se llevara a cabo fuera del salón de clases, sin embargo, por cuestiones del clima frío, ésta se desarrolló dentro del aula donde de manera grupal comenté a mis alumnos sobre lo que iba a consistir.

A cada alumno le entregué una palabra, cuya terminación estaba marcada con rojo, indiqué a los estudiantes que la leyeran sin ayuda, dándoles un tiempo y apoyando a aquellos niños a quienes les costaba un poco leerla, posteriormente para volver a retomar su atención les conté hasta 5 y les hice la señal de silencio (levanté el brazo y cerré la mano en un puño; indicación que acordé con el grupo desde comienzo del ciclo escolar), repitiendo varias veces que era hora de bajar la voz y poner atención. Cuando apenas iba a dar la indicación de la actividad, el alumno Santiago V., se acercó hasta donde me encontraba y me dijo lo que íbamos a hacer, como se ve en la siguiente conversación:

*Docente: -okey, fíjate bien lo que vamos a hacer, ya cada quien tiene su palabra, ¿verdad que sí? -*

*Niños: - sí -*

*Docente: - vas a levantarte...-*

*(José Ángel, Oscar y Aylin se pararon).*

*Docente: - todavía no digo nada niños... - (Continué con la explicación).*

*- Te vas a parar y vas a buscar -.*

*(Santiago V. se paró y se acercó a donde estaba)*

*Docente: - ah, y vas a buscar la palabra que... -*

*Santiago V.: -que rime-*

*Docente: - la palabra que... ¿Cuál? -*

*Santiago V.: - ¡QUE RIME! -*

*Docente: - Que rime, ya lo descubrió él, ¿Por qué que rime? -*

*Santiago V.: - por que terminan con la misma palabra -.*

A pesar de no identificar que las palabra se dividen en sílabas, Santiago V. logró inferir de lo que iba a tratar la actividad a partir de sus aprendizajes previos con respecto a la rima, vinculándolos con la actividad, ya que, a partir de ese suceso otros niños comenzaron a decir parejas de palabras que cumplían con la rima por ejemplo “Ana y rana”, “Santiago y mango”, mientras que otros estudiantes según sus andamiaje decían “Dante y diente” o “mamá y María”, observando el principio de relacionar el inicio de las palabras, el cuál fue uno de los indicadores del diagnóstico

Les di tiempo a los educandos para que se levantaran de su lugar, como lo muestra la imagen congelada 1, y comenzaron a buscar al niño que tuviera similitud con su palabra, una vez que encontraron su pareja, le pedí a cada uno me leyera sus palabras y que me dijeran porqué consideraban que esas rimaban, observando sus andamiajes con respecto a la rima, cuando los estudiantes identificaban que estaban en lo correcto, ambas palabras se pegaban en el pizarrón.

Sin embargo hubo un suceso que me permitió darme cuenta que debo cuidar más los detalles de las actividades, sobre todo en el material que destino para ellas, pues ya para concluir la primera parte de la identificación de aprendizajes previos, me percaté que dos niñas no encontraban su pareja debido a que sus palabras no rimaban, por lo que al ser las únicas con este caso les pedí que pegaran sus palabras en el pizarrón y debajo de las mismas escribieran una rima, además de pedirles que se juntaran entre ellas.



**Imagen congelada 1. Encontrando palabras. Momento de la búsqueda 11 de diciembre de 2019. Fuente: autora.**

Cabe destacar que algunos alumnos utilizaban el principio de inferencia, esto quiere decir que el educando al decodificar la primera letra o sílaba inmediatamente la autocompleta para convertirla en una palabra conocida, por ejemplo Raúl mencionó que su palabra decía “ballena”, cuando en realidad decía “banana”; demostrando así el uso de este principio para poder entablar una relación entre las palabras; así como él, identifiqué cuatro niños que al comienzo de esta secuencia juntaban aquellas palabras que comenzaban igual, así que a ellos les guíe de una manera más personalizada para que encontraran la rima en lugar de asociar y tomar la primera letra como índice.

Para finalizar la primera parte de esta secuencia, a cada equipo le entregué un memorama de rimas, el cual tenía en sus tarjetas la imagen con su nombre y antes de dar las indicaciones los infantes dedujeron por sí mismos lo que iban a hacer, lo cual fue de mi agrado, y comenzaron a ponerse de acuerdo para ver el orden del juego, sin embargo, en algunos equipos se les complicó debido a la etapa en la que se encuentran preoperacional (Piaget, 1976), pues en ésta resalta el egocentrismo y al ser niños de entre 5 a 6 años, les cuesta pensar en los demás, compartir y desean ser los primeros en jugar, por lo que en estos grupos encontré la dificultad de organizarse, les apoyé diciendo el orden en el que iban a participar.

En consecuencia, que al querer una rápida organización, me di cuenta que contradigo mi filosofía o **mi sentir docente**, donde me describo como una docente que guía y no impone, sin embargo en esta parte de la actividad observé claramente que no fue así, pues en su lugar impuse un orden en cinco de los siete equipos para “no perder tiempo y evitar conflictos” dentro de los grupos de trabajo; siendo de esta manera que comenzaron el juego de memorama de rimas, donde otro pequeño hallazgo detectado fue que hasta aquellos educandos a los que se les dificulta la lectura pudieron encontrar las parejas de rimas, debido a la sonoridad y la relación dibujo-palabra, las cuales al final se pegaban en su libreta.

### ¿Y si cantamos?

A continuación, la siguiente fase de la secuencia, les pedí a las dos primeras parejas (Antonella, Valeria, Ángel y Oscar), que juntaron sus palabras, que pasar al frente para contestar unas preguntas que estaban dentro de una “caja mágica”, tocándole así a cada alumno una pregunta, dos de ellas fueron ¿Qué palabra rima con **rana**? y ¿Qué palabra rima con piña?, encontrando esta vez un panorama donde los niños comenzaban a relacionar un poco más el tema que se estaba abordando (la rima), con su escritura, por ejemplo en el caso de la palabra **rana**, Camila contestó **María**, a lo que su compañera Mía le respondió que así no se escribía, mientras tanto apoyando lo anterior yo apuntaba en el pizarrón para que los alumnos visualizaran lo que las niñas estaban platicado, como se muestra en el siguiente artefacto:

Valeria: - ¿Qué palabras riman con rana? -

Camila: -María-

(Escribí en el pizarrón ambas palabras una debajo de otra)

Docente: - ¿se parecen Camí? -

(Mía interrumpió)

Mía: -A qué no, rana rima con Ana, por que terminan en na-

(Escribí la palabra debajo de **rana**)

Docente: - ¿las palabras terminan igual? -

**Artefacto 1.1, Viñeta narrativa, Relacionando las rimas. 11 de diciembre del 2019. Fuente: autora.**

En este primer artefacto, se observan a dos alumnas autoras del mismo, la primera en participar es Camila, una niña de 6 años, suele ser distraída y parlanchina, está en un nivel presilábico, según el diagnóstico, claramente relacionó la palabra rana y María por su terminación en la letra a; por otro lado está Mía de 6 años, le gusta la escuela (ella me lo ha expresado en distintas ocasiones) y en la mayoría del tiempo se muestra atenta a cada actividad que se realiza, según el diagnóstico se encuentra en un nivel alfabético en la adquisición de la escritura por lo que gracias a ello se puede observar en el anterior diálogo, que Mía logró relacionar las terminaciones de ambas palabras, corrigiendo en su saber a su compañera Camila, contemplando así una construcción de su lenguaje escrito, como lo menciona la SEP (2011) “la adquisición de la lengua supone que los niños puedan poner a prueba sus hipótesis escribiendo, leyendo y confrontando lo que ellos leen o escriben con otras personas”. (p.46)

Debido a lo anterior elegí este artefacto porque se observa cómo Mía y Camila estaban construyendo su lengua, ya que, al expresar sus ideas o la concepción de lo que para ellas era una rima, se comenzaron a mover sus esquemas para poder participar en esta parte de la actividad, donde puedo esclarecer que, aunque escribir palabras como tal no es un texto, fue un primer paso para el desarrollo de la sesión.

En cuanto a mi práctica docente, al analizar el video tomado durante la clase, me di cuenta que evité decirles a los estudiantes que están mal, en lugar de ello les hice preguntas con respecto a sus respuestas causando que ellos mismos afirmaran o cuestionaran sus construcciones, confrontándolos con el análisis por escrito de las palabras que mencionaron escribiéndolas en el pizarrón para que de manera visual las compararan, como fue con Camila; considerando este hallazgo como parte de mis propias teorías, en la cuales creo que un “estás mal” de forma rotunda puede orillar al niño a que deje de participar y no se atreva a (en este caso) escribir, por temor a equivocarse.

En seguida, las otras dos preguntas que se plantearon y que tenían que ver con el desarrollo de la misma, fueron: ¿Qué es una rima? y ¿En dónde podemos encontrar rimas?, estas cuestiones me permitieron identificar las construcciones que los niños

se habían hecho a partir del inicio de la secuencia didáctica, hasta este momento, ya que Ayliin mencionó “que eran palabras que terminaban igual”, y cuando les hice la segunda cuestión, la mayoría respondió que había rimas en los libros, en los videos, hasta que al querer que llegaran a una conclusión, les incité que recordaran la canción “rey de chocolate” de Cri-Cri, lo cual hizo que inmediatamente relacionaran la rima con este texto lírico.

Al encontrar la respuesta anterior, les comenté que a continuación íbamos a escuchar dos canciones, que ellos tenían que adivinar sus títulos y decirme si tenían palabras que rimaran o no; para ello les proyecté la canción “Cucaracha” de la Gallinita Pintadita y “Mi burrito sabanero” que es un Villancico, cabe declarar que estas canciones las elegí considerando dos características, la primera de ellas: que fuera del agrado del grupo y la segunda que tuvieran rimas en su letra.

Supe que estas canciones eran del agrado de mis niños, debido a que suelo poner música de fondo entre los ratos en que dejo que los alumnos trabajen de manera autónoma, y por lo regular dentro de la lista de canciones tengo el repertorio de canciones de “La gallinita pintadita”, por lo que cuando comencé con el diseño de esta sesión, entre mis propósitos estuvo encontrar una canción que se adaptara a las condiciones mencionadas en el párrafo anterior y fuera perteneciente a esta serie; por el lado el villancico “Mi burrito sabanero”, fue gracias a la temporada decembrina que al ponerles música navideña, este villancico era el único que se ponían a cantar.

Fue así como obtuve dos canciones que a los niños les llamaba la atención por lo que, considero que el desarrollo de mi secuencia fue interesante para los aprendices, generando un ambiente resonante, pues se visualizaron motivados permitiendo así que la adquisición del lenguaje fuera en la interacción social mediante la participación en intercambios orales variados (como el caso de Mía y Camila) y en actos de lectura y escritura plenos de significación (SEP, 2017,p.159), la cual favorecí gracias a la selección de estas dos coplas.

Los alumnos como Fátima, Matías y Edwin no rechazaron el escribir ni el leer, lo cual era uno de los retos a los que me enfrentaba a diario como docente, ya que, la



mayoría de las veces, estos estudiantes muestran desagrado a las actividades diarias, pero en esta ocasión desde el inicio hasta el cierre de esta secuencia logré motivarlos a que las realizaran, permitiéndome observar un nuevo desafío para mis futuras intervenciones, el cual es tomar en cuenta los gustos de mis niños, pero también su contexto.

Consideré que mi deber como docente es encontrar la manera de diseñar actividades acordes no sólo a los gustos de mis estudiantes, sino también a su contexto, ya que como lo dice Ferreiro, (1997) "La lengua escrita es un objeto de uso social, con una existencia social, no meramente escolar" (p.25), por lo que creo fielmente que si logro contextualizar mis situaciones didácticas podré hacer que los niños le den sentido al lenguaje escrito y no sólo lo vean como tarea escolar.

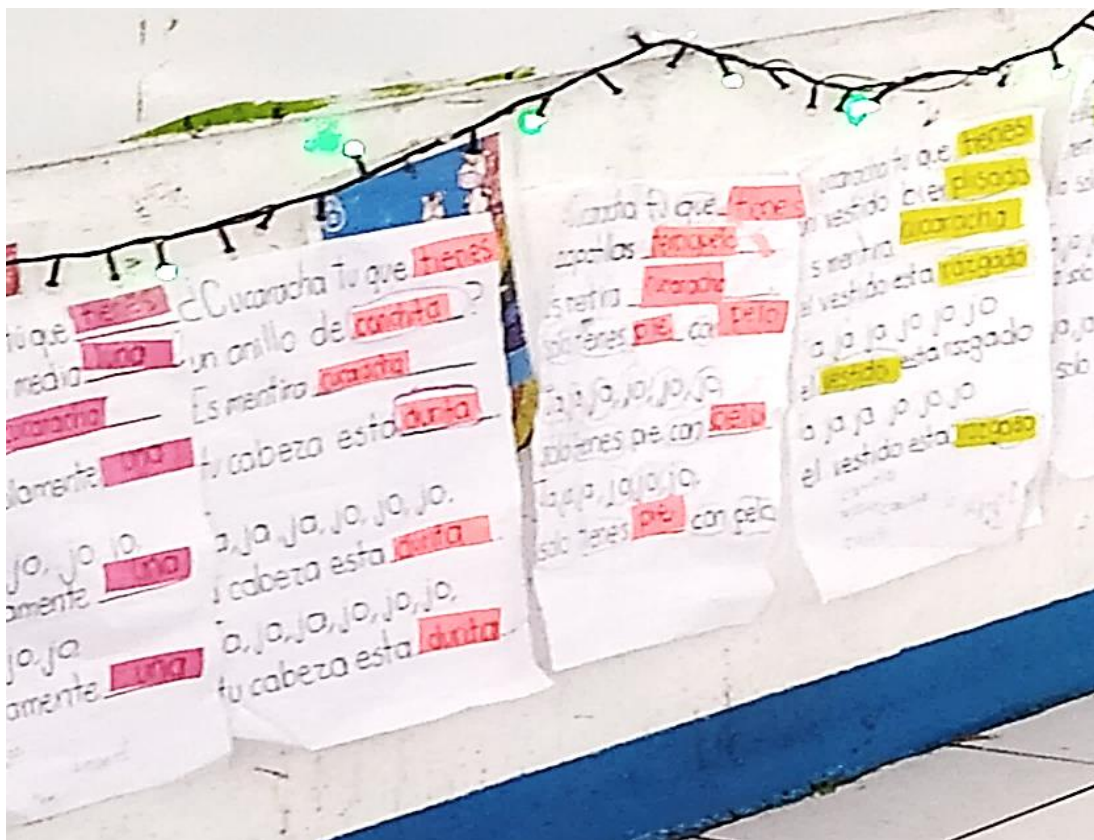
Posteriormente les proyecté ambas canciones con su letra, dejando que las cantaran y escucharan, después entregué a cada equipo, una estrofa de la canción en un cuarto de papel bond junto con un sobre dónde venían las palabras para completar los espacios en blanco de dicho texto, les pedí que se repartieran las palabras, leyeran la canción y que las pegaran en los espacios correspondientes como lo muestra la imagen 2.

En esta parte de la situación didáctica, me agradó observar que al haber tomado sus gustos en cuenta fue más sencillo para ellos hacer la relación de las palabras, aunque claro, no todo fue perfecto puesto que, al acercarme con el equipo conformado por Camila, Carolina, Edwin y José Mateo, me di cuenta que sólo habían pegado las palabras conforme las habían sacado sin darse la oportunidad de leerlas.

Debido a esto, despegué las palabras y las entregué a cada uno, para que las leyeran, destacando que estos niños se encontraban en un nivel de conceptualización presilábica, por lo que les costó identificar, unir y en su defecto leer; debido a esto les ayudé con el principio de inferencia, mostrándoles una palabra y preguntando ¿Qué dice?, algunos me decían cosas que no tenían que ver con la canción, por lo que les leía la primera sílaba de la palabra y me esperaba tiempo para que ellos identificaran de qué trataba.

Encontré así uno de los procesos, que menciona Ferreiro (1997), cuando hace alusión a que los niños toman la primera letra como la letra índice, por ejemplo, a José Mateo le había tocado la palabra “cucaracha”, él al tomar la inicial como punto de partida mencionaba que decía “cascabel”, en cambio Carolina quien tenía la palabra cuna, infirió que ahí decía “cuna”, porque rimaba con “luna”.

Posteriormente les solicité que encerraran aquellas palabras que rimaran (imagen 2), siendo dos en cada estrofa solamente, aquí los educandos mostraron avance en relación al aprendizaje esperado: identifica la letra inicial y final de la palabra, porque, al reconocer la rima, pusieron en práctica este principio, donde debían distinguir en este caso hasta su sílaba final; por otro lado, también pude observar el indicador de logro “juegue con la escritura de diversos textos líricos para reflexionar sobre el sistema de escritura”, valiéndome de estos primeros productos para localizar a cada alumno en la siguiente escala, como lo muestra la imagen 3.



**Imagen 2. Trabajo de los niños. Estrofas de la canción. Identificación de la rima. 13 de diciembre de 2019. Fuente: autora.**

N°	Alumno	El niño juega con la escritura de diversos textos líricos para reflexionar sobre el sistema de escritura			Reconoce las semejanzas gráfico-sonoras que inician o terminan igual			Nivel de escritura.
		RA	EP	L	RA	EP	L	
1	David			1			1	Silábico – alfabético
2	José Raúl	1					1	Presilábico
3	Nathali Abigail		1				1	Presilábico
4	Alison			1			1	Silábico – alfabético

**Imagen 3. Evaluación. Escala estimativa. 13 de diciembre de 2019. Fuente: autora.**

### **Don Pepito el verdulero**

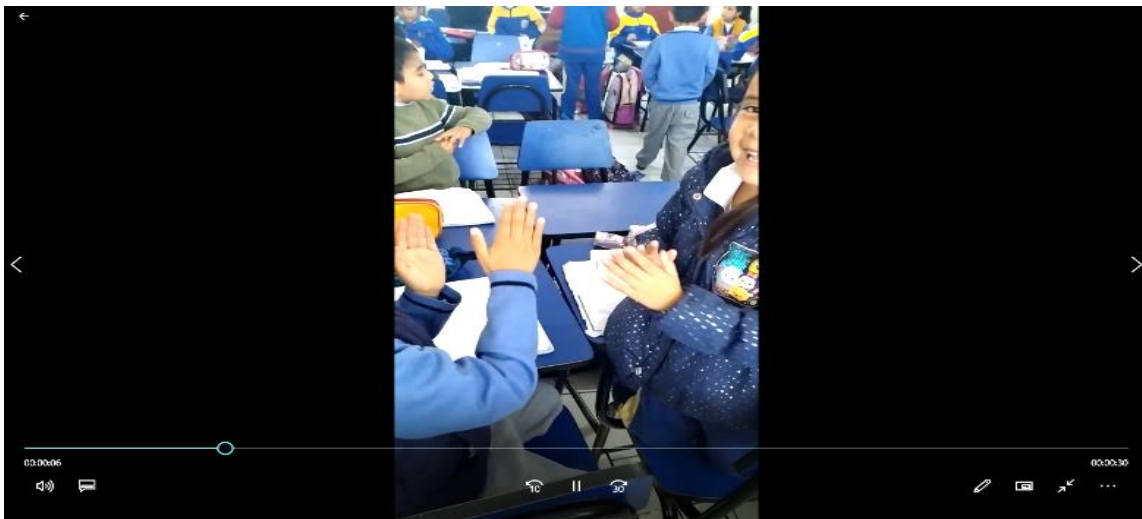
Para concluir con la metodología de secuencia didáctica llegué a la fase de cierre, en donde les proyecté a los infantes la rima “Don Pepito el verdulero” como una simple copla y en otro video se planteaba como un juego de palmas, ambos formatos mostraban la letra de la canción, con el fin de que los niños fueran identificando algunas palabras que posteriormente les servirían como referente en la última actividad.

Una vez visualizados ambos formatos de video (imágenes 4 y 5), les pregunté a los alumnos: “¿cuál de los dos les gustó más?”, a lo que en unanimidad el grupo escogió el juego de manos, lo cual me agradó sobremanera, porque dentro de mi planeación estaba destinado un espacio para este juego, e indirectamente los infantes eligieron este formato, así que les di un tiempo para que jugaran, puse el ejemplo con América, posteriormente algunos me pidieron que les enseñara, sin embargo mi sorpresa fue grata cuando visualicé una fila delante de mí, esperando su turno para jugar “con la maestra”, sin embargo como sabía que me iba a tardar decidí dejar de realizar la actividad con ellos.



**Imágenes congeladas 4 y 5. Videos Don Pepito el verdulero. Elección. 13 de diciembre de 2019. Fuente: YouTube.**

En consecuencia, les brindé el tiempo de jugar con sus compañeros el juego de palmas, donde al ser un tipo de recreación que trae la rima inmersa, comencé a visualizar parte del aprendizaje esperado “reconoce las semejanzas gráfico-sonoras que inician y terminan igual”, porque mientras cantaban, algunos niños y niñas como Génesis, se acercaban a mí a decirme “maestra caja rima con paja” o “pino y pepino”, haciendo alusión en la relación de las rimas por su sonoridad.



**Artefacto 1.2 Imagen congelada. Juego Don Pepito el verdulero. El momento del juego. 13 de diciembre de 2019. Fuente: autora.**

En el artefacto 1.2, los participantes fueron Génesis, Dante y América; los dos primeros infantes se encuentran en un nivel de escritura silábico-alfabético, Génesis es una niña llena de energía que busca una integración constante con sus compañeros, además de aprobación continua de la maestra, por otro lado Dante

es uno de los más reservados del salón, le gusta participar, pero la mayoría de las ocasiones se mantiene callado en su lugar, es distraído pero dedicado con las actividades de la escuela; finalmente está América, ella, es una niña que se encuentra en un nivel silábico, a quien le cuesta trabajo concentrarse y mantenerse atenta al desarrollo de las actividades.

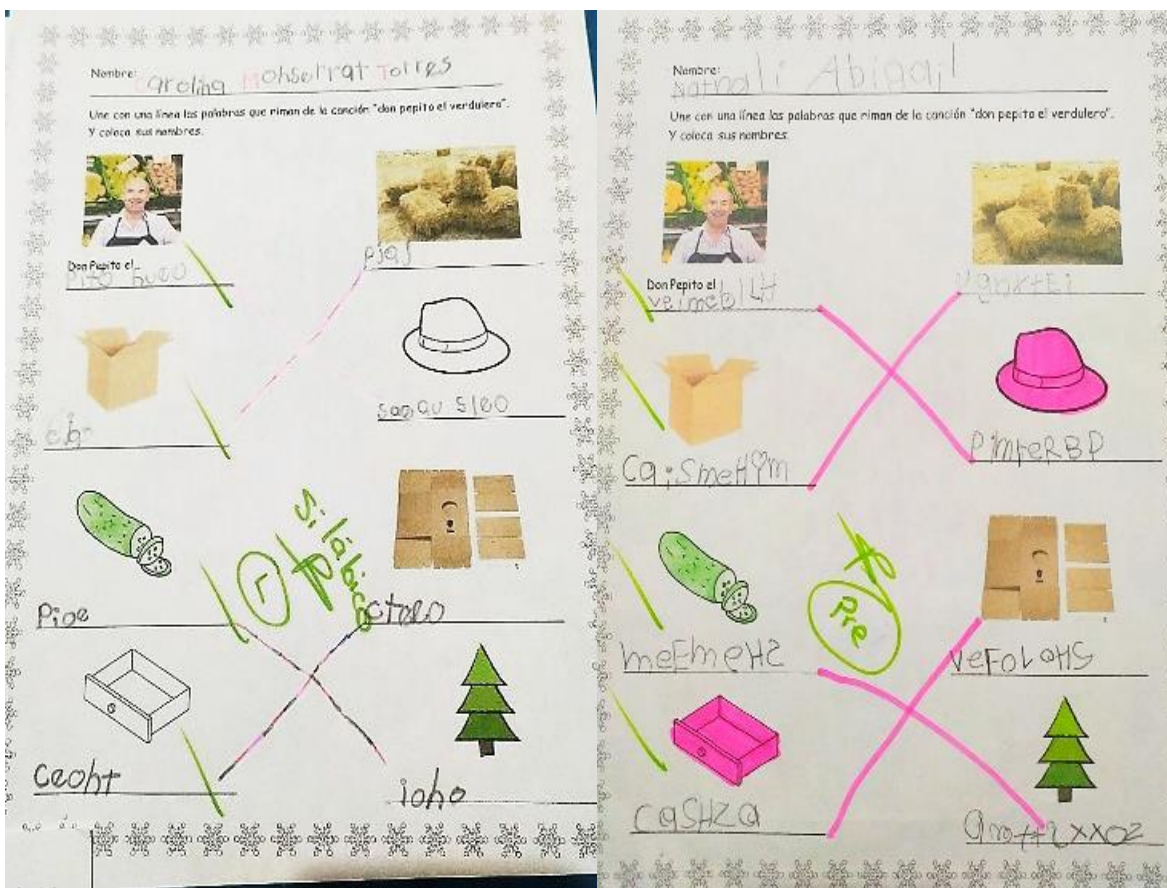
Los tres se encuentran en el estadio preoperacional (Piaget, 1976), que se caracteriza porque los niños comienzan a desarrollar su inteligencia representacional, comenzando a tomar todos los aspectos de una situación que les permite asimilar el aprendizaje.

A pesar de que cada uno de los actores son distintos, tienen en común su participación y motivación en esta actividad, puesto que aún sin escribir las palabras lograron relacionar la rima, además de que con su ayuda pude darme cuenta que la dinámica fue exitosa, pero ¿Por qué elegí este artefacto?, fue la pregunta que me planteé. En comparación con otras actividades y analizándolas con detenimiento encontré dos factores que permitieron este hallazgo:

1. Dejar que los niños eligieran: este punto fue el más difícil de localizar, puesto que, al enseñarles los dos videos, les pregunté ¿Cuál te gustó más?, viendo ésta como una acción cotidiana, pero que tuvo impacto debido a que tomé a los estudiantes en cuenta, llegando así a creer que ellos fueron los que eligieron la actividad.
2. La movilidad y el juego que implicó: a diferencia de otras actividades, ésta implicó que el alumno se levantara de su lugar y eligiera con quién quería hacer el juego, y lo más importante dejar que jugaran entre ellos retomando así que “toda actividad tiene una base lúdica” (Risueño & Motta, 2008, p. 12) “(...) la cultura humana brota del juego – como juego- y en él se desarrolla...” (Huizinga, J., 1943, citado por Risueño & Motta, 2008, p.12), encontrando así que efectivamente, ésta última fue uno de los hallazgos más importantes y que el juego va más allá de solamente ser una motivación, es una fuente de aprendizaje.

Para concluir, después del juego, a cada alumno le entregué una hoja de trabajo, siendo hora de plasmar sus aprendizajes en forma individual, en este instrumento

los alumnos hicieron dos acciones, una de ellas fue identificar los objetos que riman y unirlos, la otra era colocar los nombres de los objetos, éste último siendo de vital importancia, ya que “cuando un niño escribe tal como él cree que podría o debería escribirse cierto conjunto de palabras nos está ofreciendo un valiosísimo documento que necesita ser interpretado para poder ser valorado” (Ferreiro,1997, p. 17), permitiéndome con ello rescatar la construcción del lenguaje escrito de cada alumno, siendo éste el nivel de conceptualización de la escritura en el que se encuentran, porque no les impuse el “cómo” escribir esas palabras, sino ellos lo hicieron según sus concepciones.



**Artefacto 1.3. Trabajo de los niños. Evidencia final. Momento de la evaluación. 13 de diciembre de 2019. Fuente: autora.**

El artefacto 1.3, es la evidencia del trabajo individual de dos estudiantes: Carolina y Nathali, cada una ubicándose en un nivel de escritura distinto, silábico y presilábico;

las dos contaban con 6 años de edad respectivamente, respaldando así lo que en el párrafo anterior menciona Ferreiro (1997), pues al dejar que el alumno escribiera como él podía, y escuchando sus construcciones, me percaté que aunque su nivel de conceptualización no sea el “convencional”, no significa que los niños no se apropien de los aprendizajes, como se demuestra anteriormente, ya que ambas tienen en común el logro del aprendizaje “reconoce las semejanzas gráfico-sonoras de las palabras que inician o terminan igual”.

Identifiqué otro hallazgo con respecto a mi práctica docente, pues al tener tres años impartiendo primer grado, nunca llegué a tomar en cuenta las construcciones de mis alumnos, simplemente observaba sus producciones o evidencias y si las palabras estaban mal escritas se las corregía en ese momento diciendo la frase monótona “así no se escribe”, o “corrígele” y les comenzaba a dictar la palabra, haciendo énfasis en aquella letra o sílaba que les faltaba, por ejemplo si la alumna escribía “oa”, le hacía énfasis en la “s” y en la “p” para formar la palabra “sopa”, sin darme oportunidad de valorar su trabajo como señal de aprendizaje.

La elección de este artefacto es una clara evidencia de que era necesario cambiar mis concepciones, las cuales fueron creadas desde que soy una niña, ya que desde pequeña las docentes que tuve en primer grado, me corregían por medio de planas “hasta que supiese escribir bien”, no recuerdo que me dejaran escribir como yo quería o pudiera, en vez de eso existieron regaños y llamadas de atención por no hacerlo “correctamente”.

Sin embargo, al darme oportunidad de analizar estas construcciones realizadas por mis alumnos, entendí que todo niño aprende, y en este proceso “cada quién tiene su ritmo”, dado que con sus producciones escritas, dejan ver el mínimo avance, como comenzar a usar los principios de variación interna y/o cantidad mínima, como fue el caso de Nathali que en el diagnóstico reflejaba una escritura sin control de cantidad y sólo usaba de dos a tres símbolos (no letras) para hacer sus construcciones, pero en esta ocasión como lo demuestra la imagen, cuenta ya con

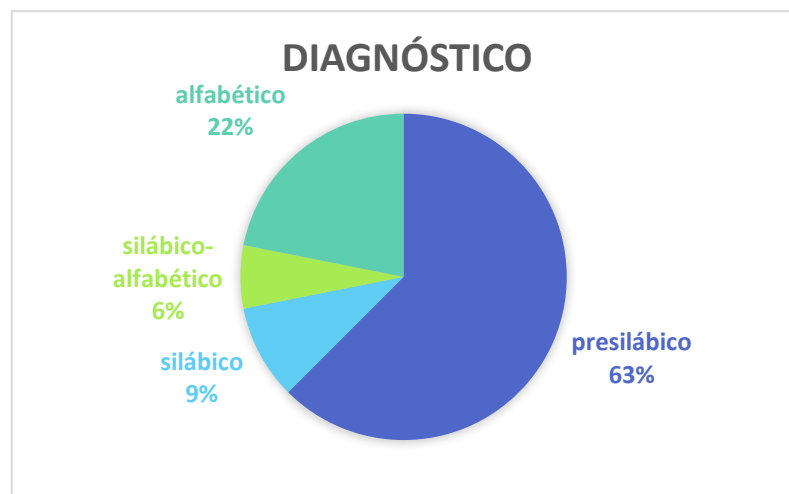
ambos principios donde las mismas letras (variación interna) en distintas posiciones dentro de la palabra y estas oscilan entre las 6 y 9 para formarlas.

## Balance

En consecuencia, durante el desarrollo de esta primera intervención y el análisis de la misma, puedo encontrar por parte del alumno avance en su proceso de adquisición de la lengua escrita, gracias a la evaluación que retomé en esta ocasión siendo una heteroevaluación, realizada durante el desarrollo de la sesión.

En la heteroevaluación me apoyé de la observación, las producciones de los infantes y la lista de cotejo que mostré al comienzo, permitiéndome así hacer un análisis y contrastar los resultados de esta primera intervención junto con el diagnóstico, como se muestra en la imagen 6, donde también dejé que los estudiantes escribieran como concibieran y así poder ubicarlos en un primer momento.

En varios casos hubo avances, ya que (como mencioné anteriormente) aún cuando eran presilábicos, comenzaron a distinguir cómo empezaban las palabras y terminaban, los silábicos identificaron de igual manera lo anterior conjuntándole y asignado una sílaba a cada letra.



**Imagen 6. Gráfico. Resultados del diagnóstico. 18 de septiembre de 2019. Fuente: autora.**



En cuanto a los aprendizajes esperados evaluados durante el desarrollo de esta sesión, considero que hay retos que pueden ser acatados en la siguiente intervención, éstos fueron reflejados a través de la lista de cotejo, uno de ellos es “jugar con la escritura de diversos textos líricos para reflexionar sobre el sistema de escritura”, por lo que uno de los objetivos que me planteé para las siguientes intervenciones fue acercar a los educandos a distintas formas del lenguaje lírico, además de canciones, trabajar de una manera más lúdica con ellos y seleccionar mejor el material didáctico que se utilizará.

Dejar de utilizar “palabras” como unidad de aprendizaje debido a que cuando los niños reconocen palabras, su exploración se centra únicamente en el sistema de escritura, porque en ese material no hay textos sólo esta unidad de medida (Kaufman, 2007, p.30), sin embargo, considero que para esta primera intervención fue un acierto el usar esta unidad de lenguaje, puesto que, gracias a ello, me percaté que tengo que ir más allá.

Por otro lado, pasando a mi práctica docente, a lo largo de este documento mencioné algunos de los hallazgos que hago con respecto a mi persona; uno de ellos fue que desde el comienzo de la clase me di cuenta que reitero las indicaciones una y otra vez, lo que me permitió ver que debo buscar estrategias para llamar la atención de mis estudiantes, sin utilizar la parte conductual, como lo fue el levantar la mano en señal de silencio.

## JUEGO

Considero que el hecho de haber compartido esta primera sesión con mi equipo de cotutoría me permitió lograr hacer este análisis rico en hallazgos, tanto en mi práctica docente como en mis alumnos, encontrando que es necesario retomar el juego para mis próximas intervenciones, considero así el contexto del alumno y no solamente sus gustos, como lo hice en esta ocasión, para cargar con significación su proceso de adquisición.

## EVALUACIÓN

En esta intervención hice uso de una heteroevaluación que careció de ser una evaluación formativa, lo cual, reflexionando es uno de mis puntos más débiles y en esta ocasión lo dejé ver, debido a que sólo contemplé una evaluación unilateral, donde únicamente fui yo quien observó el proceso y por ende los resultados, por lo que para mis futuras intervenciones buscaré intencionadamente que el niño forme parte de su proceso de aprendizaje y comience a darse cuenta de sus propios avances.

## ORGANIZACIÓN

Otro punto que puedo rescatar, es el hecho de la organización en mi aula, donde siempre busco un ambiente “resonante” (Fernández, 2012) donde los alumnos se vean motivados en las actividades que planteo, donde aprendan y no muestren aburrimiento, debido a que para mí es importante este aspecto puesto que el hecho de mirar desmotivado al niño durante clases crea en mí cierta sensación de incomodidad, sintiendo que no estoy dando bien una clase, porque desde mis creencias personales, creo que si el estudiante no está del todo motivado dentro de la clase es sinónimo de que mi práctica docente es fallida.

Sin embargo, en esta ocasión, considero logré motivación y el interés de los alumnos en las diversas actividades presentadas en esta intervención, pues al brindarles diversas formas de organización, por equipos, binas e individual, así como momentos de juego, proyección de videos y construcción de palabras, pude mantener una motivación constante, sin tener problemas de distracción y conducta.

Por otro lado, el análisis de esta intervención me permitió darme cuenta de aquellos desaciertos que existieron dentro de mis clases y más precisamente en ésta, pues logré ver que mi práctica fue algo tradicionalista, pues la protagonista en la mayor parte de la secuencia didáctica fui yo, observándome como una transmisora del aprendizaje y no como la ayuda para que el grupo construya sus andamiajes, tal y como lo declaré en mi filosofía docente

## TIEMPO Y MATERIAL

Aunado a ello, creo que pierdo el tiempo en reiteradas ocasiones al dar una indicación, o entregar el material, por lo que en esta última acción les pido a distintos alumnos que me ayuden, sin embargo el tiempo se ha convertido en algo importante desde mi formación docente, puesto que los maestros con los que practiqué siempre me hicieron observaciones con respecto a ese tema, así éste se ha convertido en un factor que en ocasiones debería de tomar mayor flexibilidad para permitir los alumnos tomen su ritmo para aprender.

Así, mi visión en futuras intervenciones es dejar de tomar el tiempo como factor esencial en mi práctica, y dedicarle lo que sea necesario al aprendizaje de mis alumnos además de que el control de grupo se lleve de una manera más clara, pero brindándoles esa libertad a los niños y finalmente cuidar el uso de materiales en mis clases, que incluyan material concreto y de apoyo a los alumnos.

## INNOVACIÓN

En cuanto al factor innovador, en esta intervención fue la implementación de un momento para realizar un juego libre pero intencionado como el juego de palmas, pues en este punto a los niños les motivó el creer que ellos habían elegido qué actividad querían hacer.

Se tuvo así un proceso innovador de carácter comunicativo y colaborativo ya que este parte de la mejora y relevancia de los procesos de enseñanza- aprendizaje que se entabló a partir del clima, de las acciones y relaciones que se propicien en el aula como grupo (Domínguez, G., Medina R., & Sánchez R., 2011, p.65), logró en esta primera intervención un acierto al dejar que los alumnos eligieran y jugaran causando así un andamiaje entre estas acciones “agradables” y el aprendizaje de las rimas.

## LENGUAJE ESCRITO

Para concluir este primer análisis y retomando mi pregunta de investigación, considero que descubrí y entendí que la adquisición del lenguaje escrito es un proceso individual, no acelerado y libre, pero con propósito, esto quiere decir que

cada alumno tiene su propio ritmo, pero que si les brindo situaciones alfabetizadoras lograrán apropiarse del sistema de escritura y darle un sentido a su uso.

Además del papel que juega la fonética para ayudar a los niños a inferir e identificar el cómo se escribe una palabra o para seguir la letra de una canción, por que al momento de que los niños hacen uso de la sonoridad comienzan a ser conscientes de que esos sonidos le pertenecen a lo que está escrito o en su defecto lo que van a escribir.

#### ENFOQUE: PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE.

Finalmente, ¿cómo me fue con el enfoque en esta primera intervención: las practicas sociales del lenguaje?, que según la SEP (2017) son los modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos.

Considero que durante este primer análisis logré parte de este enfoque, debido a que propicié que los estudiantes intercambiaran sus construcciones del lenguaje desde el rescate de aprendizajes previos, hasta cuando realizaron el juego de palmas, ya que en todo momento los alumnos necesitaron entablar diálogo para poder resolver las tareas que les asigné, asimismo a la mayoría de ellos se les hizo significativo porque el uso de canciones que respondieran sus intereses ayudó a que se apropiaran de lo que es una rima y a la identificación de la misma.

## 6.2 Análisis 2: Formamos los nombres de las rondas

*“Nada enciende  
más la mente de  
un niño como jugar”*

**Stuart Brown.**

El estar frente a un grupo de primer grado implica un gran reto, ya que desde mi perspectiva lo considero como uno de los pilares en la formación del niño durante su transcurso en el nivel primaria, debido a que en este grado el alumno fortalece las habilidades que en preescolar adquirió en el área de pensamiento matemático y también fortalece sus nociones acerca del lenguaje escrito.

En mi caso la escritura, la cual puede ser considerada como “una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras” (Ferreiro,1998,p.13), fue la necesidad detectada en mi aula, y es relevante para el desarrollo social del niño, pues ésta se encuentra presente en todo lo que forma de su contexto, como las señales, anuncios, en el nombre de las calles, en los libros que utilizan, en la necesidad de comunicación a través de medios móviles, o simplemente como forma de recreación en busca de algún video o juego en las nuevas tecnologías.

Es por ello que en este segundo análisis retomé la escritura como necesidad de comunicar instrucciones de un juego, centrándome en mi pregunta de investigación **¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de primer grado de Educación Primaria para el logro de los aprendizajes esperados?**, considerando la asignatura de Lengua Materna: Español, por medio del contenido *rondas infantiles*, buscando desarrollar el aprendizaje esperado buscando *que los alumnos: conozcan una ronda y sepan como jugarla* conjuntando lo anterior con la práctica social de lenguaje *escribe textos sencillos para describir personas, alimentos, plantas, juegos u objetos de su entorno.*

La intervención la llevé a cabo el día 23 de enero de 2020, en la escuela 1° de septiembre de 1982, con el grupo de 1° año grupo “C”, contando en esta ocasión

con la presencia de 30 alumnos de los 31 que hay en total en el grupo, oscilando en entre las edades de 6 y 7 años, hasta el momento de la aplicación de la misma.

Las actividades que describiré y reflexionaré en el contenido de este documento, se organizaron mediante la metodología de secuencia didáctica, con un inicio, desarrollo y cierre, mediante el trabajo en binas, buscando en esta ocasión una evaluación formativa, contando con autoevaluación y coevaluación realizadas en el formato de una tabla donde los niños se ubicaron en el indicador de logro de manera personal y evaluaron a su compañero de equipo, conjuntando lo anterior con una heteroevaluación por mi parte basándome en la observación, en una escala estimativa y los trabajos de los estudiantes.

### **¿Qué vamos a hacer?**

La sesión llevada a cabo el jueves 23 de enero de 2020 se inició con la recuperación de aprendizajes previos, la cual comencé contándole al grupo que ese día íbamos a tener la presencia de la señora Esmeralda, madre de familia del alumno Leonel, debido a que les iba a enseñar una de las rondas que ella jugaba cuando era niña, les pregunté a los alumnos sobre si se sabían una ronda, pregunta que detonó las ideas de los niños, las cuales escribí en el pizarrón.

Mencionaron rondas como “lobo, lobito”, “la víbora de la mar”, “una serpiente que busca su cola”, y “la rueda de San Miguel”; mientras los niños seguían dando ideas, la estudiante Fátima se paró y señaló las palabras “La” que estaban en el pizarrón, diciendo que eran iguales, en consecuencia le pregunté ¿Qué dice?, a lo que ella se quedó callada, por lo que en forma de ayuda y para involucrar a los demás alumnos les pedí que me dijeran que decía, a lo que el grupo contestó “la”.

De manera personal, este suceso me pareció gratificante puesto que Fátima era una niña que mostraba rechazo hacia la escritura y lectura, pues en distintas ocasiones me había dicho “no quiero hacer las cosas porque son muchas letras”, refiriéndose a leer o escribir, sin embargo, en esta ocasión se percató de la repetición del artículo sin necesidad de que le preguntara o pidiera, mostrando un interés desde el inicio de la sesión.

En seguida, les cuestioné si recordaban otra ronda, que habíamos jugado hace mucho tiempo, donde una niña se ponía en el centro del círculo y afuera un niño era el jicotillo, teniendo así la asociación de la ronda infantil “Doña Blanca”, detonando así una relación con su tarea, pues algunos alumnos mencionaron que sus papás la habían jugado también, en ese momento Antonella se paró para decirme una ronda, sin embargo al momento que le di la palabra me dijo que se le había olvidado, quedándose parada a un lado, hasta que nuevamente Fátima paso con libreta en mano y me comentó que en la tarea decía que su mamá jugaba a los “Maderos de San Juan”, obteniendo así una serie de rondas y juegos tradicionales.

La recuperación de conocimientos previos tomó aproximadamente 10 minutos, porque posterior a eso les comenté a los alumnos que, para el desarrollo de la clase, se iban a juntar en parejas, pero que yo las iba a formar; los estudiantes fueron organizados de la siguiente manera, un niño con mayor nivel en adquisición de la escritura, y uno con nivel bajo.

En esta ocasión me quise apoyar de los más “avanzados” en este proceso para que pusieran en práctica su aprendizaje de la adquisición de la lengua escrita, ayudando a su compañero, pero cuando les comenté a los estudiantes que ésta iba a ser la dinámica, en el momento logré escuchar a varios alumnos quejarse, por lo que decidí poner un ejemplo para que entendieran el porqué de la actividad, valiéndome de los mismos actores del grupo, como muestro en el siguiente diálogo:

*Maestra: Se van a juntar en parejas, porque yo les voy a dar unos papelitos, un sobre con papelitos y los tienes que ordenar... pero si yo les doy el sobre por ejemplo a Kimberly y a Edwin y les doy el sobre a ellos dos (señalé a Nicolás y a Oscar); ¿Quién crees que tenga más ventaja?, ¿Kimberly y Edwin o Nicolás y Oscar? ¿Quién lo va a hacer más rápido?*

*Niños: Nicolás y Oscar*

*Maestra: Ajá, y el chiste es que lo hagamos todos juntos y que todos aprendamos, ¿sí o no?*

En consecuencia considero que en mi afán por explicar por qué esta vez, yo iba a formar las binas, el ejemplo que usé no fue adecuado, pues al observar el video de mi práctica docente, hice conciencia que este ejemplo pudo haber perjudicado la

integridad de mis alumnos, porque Kimi y Edwin son niños que están en un nivel de escritura presilábica (según el diagnóstico realizado al comienzo de ciclo escolar), contrario a Nicolás y Oscar quienes son alfabéticos, siendo de esta manera que necesito poner más atención a mis palabras y evitar evidenciar a mis alumnos inconscientemente, pues en ese momento no había tomado en cuenta mis palabras, si no la “necesidad” de dar una justificación a la actividad.

Al continuar la clase, les solicité que cada uno tomara sus cosas y conforme los nombraba les indicaría con quién se iban a juntar, esta organización fue previamente establecida en mi planeación tomando las características de mis alumnos, sin embargo considero que me hace falta diseñar una propuesta para formar equipos donde pueda controlar (como en esta ocasión) con quien se juntan para lograr el objetivo de la clase, y a su vez los infantes creen que fue la “suerte” quien les dio a su compañero(s) de trabajo, ya que de esta manera (según mis experiencias previas) muestran una mayor disposición al trabajo.

Mientras estaba con el acomodo de las binas, llegó la directora de la escuela, para presentar a la nueva maestra de Educación Física, a lo que los niños se mostraron entusiasmados, pero me sorprendió que no hicieran tanto escándalo, como cuando algo les emociona de sobre manera, y al retirarse la directora, la organización continuó como si nada hubiese pasado, varios de los alumnos estuvieron platicando y otros esperando su turno para moverse de lugar.

Una vez que terminé de organizar a los alumnos, para volver a tomar su atención les pregunté ¿Qué les gustaría saber acerca de los juegos que jugaba la mamá de Leo?, con el afán de que los alumnos comenzarán a formular preguntas por sí mismos; Fátima respondió ¿Qué juegos jugaba cuando era pequeña?, Jonathan mencionó ¿cómo jugaba?, Raúl dijo ¿si cantaba?; posteriormente les comenté ¿creen que sean los mismos juegos que ustedes juegan a los que ella jugaba?, algunas de sus respuestas se contradecían entre sí, pues algunos niños decían que sí y otros que no, les platiqué que había algunos juegos que sí se parecían y otros no, retomando así lo que los niños jugaban por la tarde, observando que la mayoría juegan con sus tabletas, celulares e incluso con consolas de videojuegos.



En este momento algunos alumnos se dispersaron y comenzaron a platicar, por lo que comencé a cuestionar a aquellos niños que visualicé más platicadores y les preguntaba ¿Qué dijo tu compañero?, esto para captar más la atención del alumno, y recordándoles que cuando alguien del salón habla se debe escuchar.

Este punto es importante, ya que me causa gran molestia que cuando alguien de los niños participa, los demás no le pongan atención y estén hablando, dado que durante mi vida como estudiante de nivel básico hasta mi formación inicial como docente e incluso ahora como maestrante, el hecho de que se guarde silencio es una manera en que mis profesores sienten que hay atención a las clases, en consecuencia de manera consciente, repito este patrón en mi grupo, pero sólo cuando se trata de dar indicaciones o cuando se da la participación de algún alumno.

### **¿Mamá me pones una ronda?**

Mientras estábamos respondiendo las preguntas llegó la señora Esmeralda, mamá de Leonel, lo cual de inmediato hizo que el grupo bajara el volumen de la voz y voltearan al frente para escucharla, les di una pequeña introducción, presentándola, posterior a eso el alumno Santiago G. le cuestionó ¿Qué jugaba ella cuando era pequeña?, a lo que la mamá respondió que ella solía jugar en la calle, contextualizando de esta manera a los alumnos en las diferencias que hay entre sus juegos y los de antes, mencionando juegos como “las cebollitas”.

Luego de la introducción brindada, la mamá les platicó que la ronda que iba a presentar era la “rueda de San Miguel”, algunos niños se mostraron algo desilusionados, debido a que ya la conocían, pero otros mintieron diciendo que no la conocían para poder jugarla.

En lo personal, al momento de escuchar cuál ronda les iba a poner, me decepcionó al igual que a algunos alumnos, pues cuando le comenté que, si me apoyaba con la actividad, le pedí que no pusiera alguna ronda que fuese conocida por los niños, como la víbora de la mar o lobo, lobito; puesto que mi incertidumbre era que el niño perdiera interés en la clase porque ya conocía el juego.

Sin embargo, sucedió todo lo contrario, los niños se mostraron atentos, lo cual considero que fue porque el factor innovador de en esta actividad fue la madre de familia, pues ha sido la primera vez que una mamá se hizo cargo de dirigir parte de la clase, que fue realizada en el patio escolar, a lo cual los niños mostraron emoción y atendieron a cada una de las indicaciones que la Sra. Esmeralda les brindaba, como lo muestra la imagen 7.



**Imagen 7. Imagen congelada. Juego con Mamá. 23 de enero de 2020. Fuente: autora.**

No obstante, después de un momento el alumno Santiago G. salió a abrocharse las cintas de los zapatos, pero al momento de integrarse al círculo sus compañeros Oscar y Ángel no se soltaron para darle paso, por lo que el alumno se frustró y salió corriendo al salón.

Debido a esto y apoyándome de que la mamá seguía con el juego, fui con él al salón, donde después de hablar un momento se tranquilizó, integrándose de nuevo, sin embargo he de mencionar que, este tipo de situaciones causan un desequilibrio en mi práctica docente cotidiana, pues no puedo seguir la clase si un niño se sale por una situación así, ya que desde mis construcciones personales, considero que no es justo para el alumno perderse del trabajo sólo porque se “molestó”, a lo que

hablo con él y le doy su espacio para tranquilizarse, tratando así de que aprenda a autorregular sus emociones y se integre más rápido al trabajo.

Después de un rato de juego los alumnos pasaron al salón, Matías le pidió a la mamá que les explicara cómo se juegan las cebollitas, en consecuencia, varios estudiantes comenzaron a pedir que les pusiera ese ahora, sin embargo, vi oportuno el intervenir como docente, pidiéndole a la señora que nos explicara como eran las instrucciones de tal juego, la mamá comenzó a platicar cómo se jugaba, permitiéndome así encontrar el siguiente artefacto:

**Mamá:** -En el juego todos se sientan y se agarran de la cintura, lo más fuerte que se pueda, entonces se queda un niño parado y ese niño parado es el que se encarga de jalar a primera cebollita, la jala y los demás deben de abrazarlo para que no se la lleve; ya cuando logra levantarlo ése se convierte en una cebollita y se va a encargar de ayudar al otro a jalar también y así hasta que quede el ultimo -.

**Docente:** - y, a ver mamá cuéntenos ¿ese juego tiene una canción? -

**Mamá:** - eh... no, que yo me acuerde no -

**Docente:** - entonces ¿ese es un juego o una ronda? -

**Mamá:** - ese es un juego -

**Docente:** - Ah, ya... oigan entonces alguien sabe ¿qué diferencia hay entre un juego y una ronda? -

(les pregunté a los alumnos)

**Grupo:** - NO -

(Leonel se paró y fue a donde yo estaba)

**Leonel:** - que uno tiene canción y el otro... -

(los alumnos comienzan a platicar)

**Docente:** - A ver, a ver, no me dejan escuchar a Leo, escuchemos a Leo por favor -.

(Leonel volvió a su lugar y los demás se pusieron atentos)

**Docente:** - fuerte -

**Leonel:** - uno es que no tiene canción y el otro que si tiene canción -.

**Docente:** - Ah, muy bien, uno si tiene canción y el otro no tiene canción-.

- ¿Cuál tiene canción, la ronda o el juego? -

**Grupo:** - LA RONDA -

**Artefacto 2.1. Viñeta narrativa. Diferencias. Retomando lo visto. 23 de enero de 2020.**  
**Fuente: autora.**

Seleccioné el artefacto 2.1 debido a que consideré que saca a flote dos aspectos relevantes para mi intervención, el primero de ellos es mi práctica docente, la cual

considero que en esta ocasión fue una guía para construir los aprendizajes con respecto a la diferencia entre lo que es un juego y una ronda, apoyándome en esta ocasión de la madre de familia.

En esta primera parte analizo una de mis teorías personales, que todo docente tiene una práctica mixta, pero que siempre abra una parte dominante, en mi caso como se vio en el anterior análisis, la mía era tradicionalista sin embargo hay ocasiones en los que se vislumbran momentos de constructivismo como lo muestra este artefacto.

Dicho lo anterior puedo retomar, el segundo aspecto que deja ver este artefacto y es que una enseñanza constructivista toma “El aprendizaje como un proceso de (re)construcción de saberes culturales.” (Tünnermann B., 2011, p.27), debido a que, a partir de los saberes previos el conocimiento de las rondas tradicionales y el poder jugar hizo que el estudiante Leonel llegara a la diferencia de lo que es una ronda y lo que es un juego.

Como actor de este artefacto, Leonel, un niño introvertido, con una edad de 6 años, le gusta trabajar, pero le cuesta trabajo acoplarse con sus compañeros, pues tiene un estilo de aprendizaje social individualista (Cabrera , 1998), además de que en la mayoría de las ocasiones no le gustaba participar, debido a su problema de lenguaje, sin embargo, en esta ocasión considero que un factor que le ayudó al alumno para participar, fue que su mamá formara parte de la clase.

Esto me permitió vislumbrar parte de mi pregunta de investigación, encaminada al logro de los aprendizajes, donde recordemos que el aprendizaje esperado de esta sesión es: **que el alumno conozca una ronda y sepa como jugarla**, por lo que, al momento de su participación, el alumno da cuenta de que entiende lo que es una ronda y como diferenciarla de un juego de patio.

Encontrándome también que “la construcción de un objeto de conocimiento implica mucho más que una colección de informaciones. Implica la construcción de un esquema conceptual que pueda interpretar datos previos y nuevos datos” (Ferreiro, 1997, p.124), dando así un proceso de inferencia, lo cual fue hecho por Leonel al

momento de hacer un andamiaje entre lo viejo y lo nuevo, construyendo así una forma de identificar una ronda, diferenciándola de otro tipo de juegos.

Esa construcción desde mi punto de vista personal no hubiera sido realizada si el niño no hubiera experimentado la ronda en su esplendor, es decir jugándola, pues como retomé en mi anterior análisis el juego es un recurso esencial para el aprendizaje en general, pero particularmente para la adquisición del lenguaje escrito, pues al hacer juegos de palabras o utilizar canciones como en el caso de las rondas, se favorece la sonoridad, que es parte esencial del proceso de escritura.

### **Formamos los nombres de las rondas**

Respecto a la secuencia didáctica, el grupo y una servidora le dimos las gracias a la señora Esmeralda por habernos brindado su tiempo. Una vez que la madre de familia partió continuamos con la segunda actividad, donde a cada pareja le entregué un sobre, en el cual había distintas palabras que juntas formaban los nombres de tres rondas infantiles.

Al comienzo pude notar que los alumnos estaban un poco apagados, considerando el tiempo transcurrido entre las actividades, sin embargo, al momento que les di material concreto a los estudiantes y para poner en juego su construcción del lenguaje escrito se notaron más emocionados. Concluyo que, si quiero mantener el interés de mis alumnos, es necesario tomar en consideración el material y el tiempo que transcurre entre actividades.

Esta actividad se dividió en tres momentos, en la primera parte les entregué el sobre, a los niños que estaban más avanzados en su nivel de escritura, mientras que sus compañeros se taparon para no ver el ejercicio, el cual consistió en que primeramente formaran los nombres de las rondas.

Al ser los de nivel más avanzado quienes formaban primero los enunciados, se pudieron dar una idea de lo que decía cada título, les conté un tiempo de 2 minutos para que pudieran formarlos, posteriormente en la segunda parte los niños que estaban tapados les tocó hacer lo mismo, sin embargo, como la mayoría de ellos

estaban en un nivel presilábico y silábico les brindé 4 minutos para que pudieran si bien no leer, observar las palabras por sí mismos.

En la tercera parte ambos integrantes estaban destapados y les indiqué el rol de cada uno, el niño con mayor nivel apoyaría a su compañero a realizar la actividad, dictándole cada palabra, sin decirle cual era, y por su parte el infante presilábico o silábico, construiría el enunciado.

Un suceso que me sorprendió es que algunos niños, que tienen dificultad para poder armar palabras o enunciados, cuando les tocó el momento de ver sus palabras sin ayuda, varios trataron de acomodar los nombres de las rondas por sí mismos, encontrándome con el siguiente artefacto:



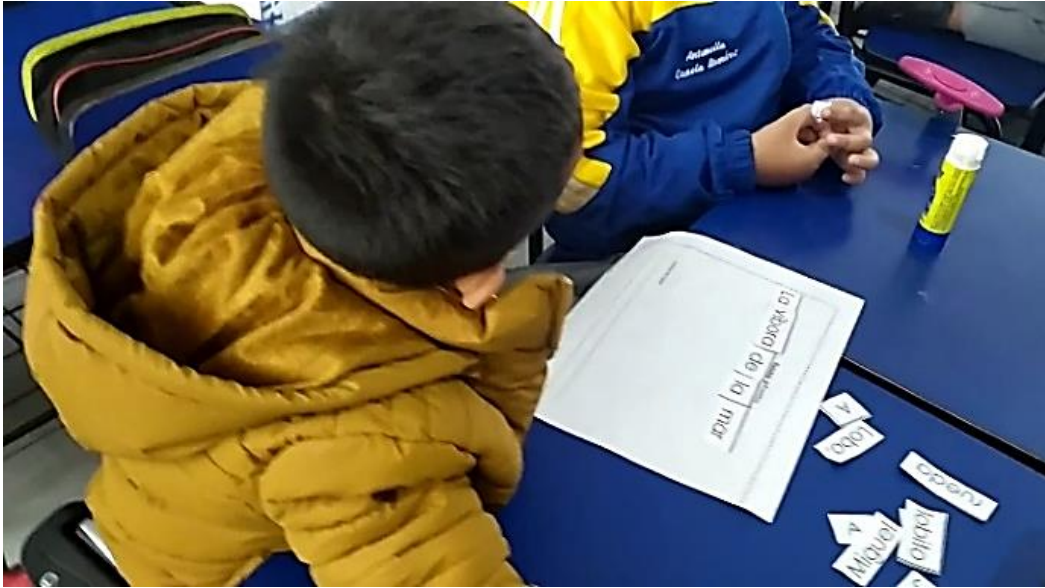
**Artefacto 2.2. Imagen congelada. Formando lo nombres de las rondas. Identificando palabras. 23 de enero del 2020. Fuente: autora.**

Seleccioné este artefacto debido a que al momento de analizar el video de la sesión, me percaté que apoya uno de mis propósitos en este proceso de investigación, considerando la situación como un primer paso para la transformación de mi práctica docente, debido a que en este momento estaba pasando entre los bancos de los alumnos observando y escuchando en silencio qué decían de las palabras que encontraban, sin embargo, Edwin (el niño que se muestra en la imagen) me detuvo y me dijo “aquí dice brazo” en voz baja, yo le pregunté sólo para reafirmar lo que escuché, ¿Qué dice?, repitiendo “brazo”.

En consecuencia, a ello, le dije “muy bien, intenta con otra”, encontrándome con una sonrisa de su parte y buscando otra palabra para su interpretación, pero se puede notar en la imagen que la palabra que tiene en mano es “rueda”; situación que mi anterior ser docente, le hubiese dicho que “ahí no decía eso”, ayudándolo a descifrar su palabra, sin embargo, al estar investigado una frase que me marcó fue que “los adultos ya alfabetizados tienden a reducir el conocimiento del lector al conocimiento de las letras y de su valor sonoro convencional” (Ferreiro, 1997, p. 25).

Comprendí así que el hecho de que Edwin interpretara a su manera, no quería decir que estuviese “mal”, sino que él estaba tratando de “demostrar” que podía leer, aunque el contexto de la palabra no tuviese nada que ver con su interpretación. Debo aclarar que el alumno era un niño de seis años, en un proceso presilábico, algo distraído, el cual necesitaba atención personalizada para poder realizar las actividades o en su defecto algún apoyo de parte de algún compañero, además de que era el menor de tres hermanos, lo cual hacía algo difícil que el niño tuviera situaciones alfabetizantes en su hogar pues su hermana de sexto grado era quien se encargaba de él.

Esta parte de la actividad fue de las más fructíferas ya que el incidente crítico de Edwin me permitió ver un avance en mi práctica docente, sin embargo he de decir que desde mi planeación tenía intencionados distintos artefactos, uno de ellos es el 2.3, en el cual al dar la indicación de que trabajaran los dos niños juntos, algunos de los alumnos que seleccioné como “los guías”, comenzaron a dictar y decirles a sus compañeros qué palabras buscar y cómo buscarlas, como muestran los datos del siguiente artefacto (2.3):



**Artefacto 2.3. Imagen congelada. Ayudo a mi compañero. Momento de la construcción. 23 de enero de 2020. Fuente: autora.**

En este artefacto participa Antonella, una alumna dedicada, que le gusta apoyar a sus compañeros, sus trabajos eran de los mejores hechos en el salón, tratando de llamar la atención por medio de éstos y sus participaciones, contaba con 6 años de edad al momento de la aplicación, siendo también una niña reservada; por su parte José Mateo, era el más pequeño del salón, entró a primaria con sólo un año de preescolar cursado, según comentarios de la mamá, fue prematuro lo que repercutió en su desarrollo, aún está en la etapa presilábica sin control de cantidad, dentro del proceso de adquisición del lenguaje escrito.

La anterior imagen congelada la elegí como artefacto debido a que muestra el proceso de ambos alumnos para poder llevar a cabo los roles asignados, en pro de la construcción del lenguaje escrito del estudiante José Mateo, apoyándose de los conocimientos de Antonella, rescatando así lo que menciona la SEP (2011), el lenguaje es una herramienta de comunicación para aprender, integrarse e interactuar en sociedad, además su uso permite obtener y dar información diversa, confrontar, expresar y defender sus propias ideas.

Dado que al momento en que Antonella, utiliza frases como ésta es una "l" y ésta es una "a" ¿qué dice?, comenzó a utilizar el lenguaje oral para comunicarle el



lenguaje escrito a su compañero José Mateo, y que de esta manera lograra “leer” lo que tenía en su mano e ir construyendo los títulos de la ronda.

De esta manera, utilizaron las prácticas sociales del lenguaje para poder construir su aprendizaje en conjunto, lo que al momento de la coevaluación se vio reflejada en esta singular bina, pues uno de los indicadores de la evaluación fue ¿Cómo lo hizo tu compañero?, refiriéndose esta pregunta a la disposición de los alumnos y la ayuda que éstos brindaron a sus compañeros, por lo que Antonella al contestar esta pregunta, mencionó que José Mateo lo había hecho bien, pues se esforzó por leer y ayudar. Para concluir cada bina entregó su producto y se hizo una breve socialización de las rondas que formaron, si se les había hecho fácil o difícil y cuál les había gustado más.

### **A escribir rondas**

Para concluir esta secuencia didáctica, planeé que los alumnos hicieran sus propias producciones escritas, con respecto a cómo se juegan las rondas, éstas fueron hechas de manera individual, para poder obtener una evidencia del progreso de cada alumno.

Les proyecté el instructivo para jugar a “Doña Blanca”, donde les pedí que pusieran atención para que escucharan la lectura del juego, que realicé apoyándome de un marcador e iba leyéndoles en voz alta; siendo ésta una acción que realizo en mi práctica cotidiana, pues trato de que los alumnos que están en los niveles de presilábico hasta silábico-alfabético, lean a través de mí:

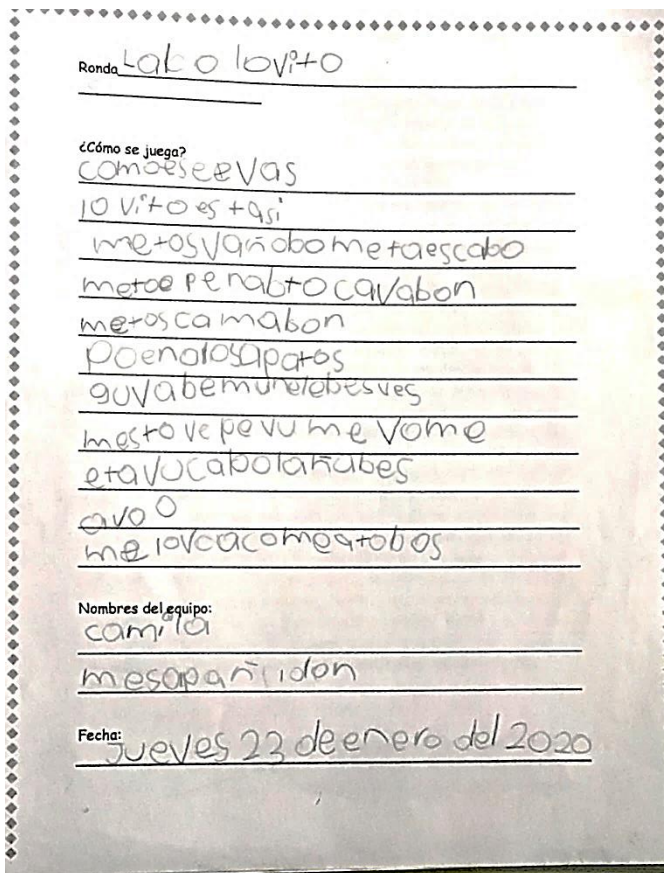
“Cuando el maestro lee a los niños en voz alta, ellos no sólo están escuchando están participando activamente en la construcción del significado del texto que escuchan. La lectura en voz alta del maestro es fundamental, porque el docente no sólo está brindando la oportunidad de construir el significado de un texto al cual no hubiesen podido acceder por sus propios medios, sino también está poniendo a sus alumnos, en contacto directo con el lenguaje escrito” (Kaufman, 2007, p. 28)

Esto se relaciona con lo mencionado por Kaufman (2007), ya que ahora me doy cuenta que el hecho de leerles significó ayudar a algunos de mis alumnos a facilitar su aprendizaje a través de la lectura en voz alta por mi parte, siendo éste un factor de descubrimiento, pues como dije ésta es una acción de mi práctica cotidiana, que en sí realizaba para agilizar el trabajo y guiar a los niños en el texto, y ahora me percaté que va más allá de la superficialidad que le brindaba.

Sin embargo, cabe destacar que no siempre fui yo quien les leía, como en esta ocasión, en donde una vez que les ayudé con una primera lectura del instructivo del juego, les mencioné que era su turno de que me ayudarán a leer, comenzando así la lectura por los niños alfabéticos y terminando con los niños con nivel presilábico a quienes apoyé, tratando de que hicieran inferencias con respecto a lo que estaba en el texto.

Posteriormente, una vez que concluimos la lectura del instructivo, les platiqué que a continuación ellos iban a escoger una ronda e iban a escribir cómo se jugaba, dándoles la pauta “escribanlo como ustedes puedan”; por lo que les pedí a Alison y a Matías que me hicieran el favor de repartir una hoja de trabajo a cada alumno, en la cual venía, nombre de la ronda, ¿Cómo se juega?, nombre del equipo y fecha, contando con el suficiente espacio para que el niño escribiera todo lo que se le ocurriera.

Encontré distintas evidencias, que fueron fructíferas a mi parecer, pues me dejaron ver la concepción de algunos alumnos al momento de escribir, por ejemplo, Camila quien está en un nivel silábico, llenó cada renglón de su trabajo, argumentando que “había escrito mucho” por el hecho de completar la hoja, como lo muestra la imagen 8.



**Imagen 8. Trabajo de los niños. Escribimos rondas. 23 de enero del 2020. Fuente: autora.**

Lo que me permitió analizar el hecho de que, si como docente sólo me fijo en los aspectos cuantitativos del texto, el escrito de la estudiante Camila hubiese estado mal, pues no contaba con segmentación, uso de mayúsculas, signos de puntuación, entre otros aspectos, sin embargo, gracias a la investigación teórica y a la transformación que mi práctica docente estaba sufriendo, me enfoqué en la relación del contexto del texto y el momento de producción del escrito, permitiéndome así hacer una interpretación del mismo, como alude Kaufman (2007).

Observé que la niña escribió como pudo la canción de la ronda, pero no cómo se jugaba, sin embargo, su escritura deja a la luz que, sí conoce como jugar al “lobo, lobito”, pues escribió hasta lo que el personaje del “lobo” debe decir, cumpliendo con el aprendizaje esperado de la sesión “que los alumnos: conozcan una ronda y sepan como jugarla”, pues la imagen denota que al conocer la canción y lo que dice, conjuntándolo con la plática que tuve con ella sobre ¿Qué pasaba después de que el lobo decía “me los voy a comer a todos”, pude percatarme que efectivamente conocía y podía jugar dicho juego tradicional.

## **Balance**

Considero que esta intervención representó un reto difícil, pues no solía trabajar con las madres de familia pidiendo su cooperación para el desarrollo de una clase, en un principio había planeado que fuesen dos mamás quienes apoyasen en la actividad, sin embargo, por cuestiones de trabajo sólo una me apoyó al final.

### **FACTOR INNOVADOR**

Pero a su vez pude ver que con una mamá fue fructífero el desarrollo de la clase, pues fue el factor innovador en esta intervención, por lo que en este punto los niños se mostraron atentos, respetaron turnos y atendieron lo que se les contaba, mostrándome una vez más la importancia de contextualizar, ya que, al haber traído a la madre de familia a la clase, varios de mis niños comenzaron a pedirme que invitara también a su mamá o papá para que les pusieran una ronda o para participar en clase.

### **APRENDIZAJE ESPERADO**

A su vez, en cuanto al aprendizaje esperado, logré ver una apropiación del mismo, pues al realizar la autoevaluación donde el niño debía valorar si “conocía una ronda y sabía cómo jugarla”, con indicadores de “sí”, “más o menos” o “no”, como se contempla en la imagen 9 (Anexo 5) pude notar que más del 80% considera que ya puede jugar una ronda sin necesidad de ayuda, además que la heteroevaluación que realicé en esta ocasión arrojó que el 85% de los niños que asistieron ese día lograron el aprendizaje esperado.

Respecto al resultado, creo que fue así porque uno de los factores del desarrollo de esta actividad fue el juego, ya que el juego se convierte en un gran aliado para los aprendizajes de los niños, por medio de él se desarrollan diferentes aprendizajes (SEP, 2017), permitiendo así que de manera inconsciente los niños aprendan sin tener en cuenta conceptos previos para ello, como en el caso de Leonel, quien infirió las características de la ronda a partir de haber participado en la rueda de San Miguel y lo que la señora Esmeralda había platicado.



**Imagen 9. Instrumento de evaluación. Coevaluación y Auto- evaluación. 23 de enero del 2020. Fuente: autora.**

### APRENDIZAJE ENTRE PARES

Otro avance que logré identificar, gracias a mi equipo de cotutoría fue que para favorecer la adquisición del lenguaje escrito, el aprendizaje entre pares es indispensable, ya que al propiciar situaciones donde un alumno más avanzado apoya a otro de nivel más bajo, se refuerzan los esquemas de ambos, pues es bien conocido que entre iguales se entiende mejor un tema, en este caso fue la lectura e identificación de palabras para formar enunciados.

Aunado a lo anterior se hace uso de las prácticas sociales del lenguaje, las cuales son situaciones comunicativas donde se hace uso del lenguaje para aprender, en este caso el haber intencionado momentos de intercambios orales, me permitió ver las habilidades cognitivas que presentaron mis alumnos.

## LIBERTAD

Otro hallazgo que llegué a encontrar en esta intervención fue “la libertad de expresión” y con ella me refiero al dejar que el niño tenga esa confianza de “demostrarme” que sabe leer o escribir, sin que yo condene sus ideas, aunque sus interpretaciones o escrituras no sean convencionales, ya que esto le brinda confianza y motivación para seguir aprendiendo.

## LECTURA A TRAVÉS DEL MAESTRO:

Además de un hallazgo esto fue un cambio en mis teorías pedagógicas, pues muchas veces creía que la lectura guiada, sólo servía para ubicar al niño en el texto, sin pensar en más, sin embargo, gracias a la teoría ahora entiendo que la acción de leerles en voz alta, a aquellos niños que no son alfabéticos les abre el camino hacia la apropiación del lenguaje, pues ellos como escuchas activos mueven sus esquemas cognitivos para ir identificando aquellas palabras que el docente les lee.

## RETOS

En cuanto a mi práctica docente, sé que tuve varios desaciertos en esta intervención, el más grande de ellos fue el haber puesto como ejemplo a mis niños, pudiendo irrumpir en su integridad, al momento de tratar de explicar la razón de la actividad.

Considero que debo de ser más consciente para evitar este tipo de situación al querer darles a los estudiantes la razón de todo lo que vamos a hacer, ser más clara con el objetivo y las instrucciones. De esta manera que evitaría evidenciar e irrumpir en la integridad de mis alumnos, pues estaría al pendiente de mis palabras.

Por otro lado, también están aquellos incidentes críticos que hacen que mi práctica docente se desestabilice, causándome conflicto, situaciones como la de Santiago G. quien tiene poca tolerancia a la frustración e impulsivamente se aleja de lo que estamos haciendo, sin medir las consecuencias, por lo que en próximas

intervenciones debo pensar de manera asertiva para poder solucionar estos conflictos sin afectar el flujo de la clase para los demás alumnos.

Es aquí donde recalco la importancia de utilizar una investigación formativa para la transformación de mi ser docente, ya que ella me está permitiendo convertirme en una docente con una práctica reflexiva, la cual, está siendo “capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (Perrenoud, 2004, p.23).

### 6.3 Análisis 3: Adivina, adivinador: creo mis adivinanzas

*Es una palomita,  
blanca y negra,  
vuela sin alas,  
y habla sin lengua.*

*(La escritura)*

El lenguaje escrito, alude a la particularidad de algo más formal que el lenguaje oral, ya que éste se presenta por diversos medios contando con distintas variedades discursivas, como son los poemas, los cuentos, las recetas, los trabalenguas, los textos informativos, las noticias, las adivinanzas, etc. Debido a esto es de gran relevancia social que el niño aprenda a plasmar sus ideas en papel, a poder leer y entender un texto.

Si una persona quiere ser escuchada puede hablar, pero si quiere impactar debe de escribir, pues las ideas que se plasman en papel perduran por más tiempo porque han dejado huella. Durante la construcción de este portafolio temático, me he percatado cuán importante es desarrollar el lenguaje escrito en los niños y sobre todo que tengan la seguridad de producir sus propios textos.

Por estos motivos en este tercer análisis me centré en el contenido acerca de las adivinanzas, de acuerdo con el plan de aprendizajes clave indica que el niño debe de avanzar en la relación entre lo que oye y lo que escribe, siendo éste el aprendizaje esperado para esta sesión de trabajo. Además de hacer énfasis en sus respuestas, ya que se sugieren adivinanzas como, por ejemplo: “comienza con **ma**, le sigue la **ri**, después la **po** y termina con **sa**. ¿Quién es?”, existiendo así una situación que no representaba ninguna barrera para los niños.

Por ello, al considerar el nivel cognitivo de la mayoría de mis alumnos y el querer brindar una oportunidad de escritura a aquellos estudiantes que aún no consolidan su proceso de adquisición de la escritura, decidí aventurarme a ir un poco más allá, deseando explorar tanto su creatividad en la construcción de una adivinanza como al proceso de adquisición del lenguaje escrito al redactarla en papel; enfocándome en mi pregunta de investigación: **¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje**



**escrito en un grupo de primer grado de Educación Primaria para el logro de los aprendizajes esperados?**, considerando la asignatura de “Lengua Materna: Español”, conjuntando también con la práctica social de lenguaje “escribe textos sencillos para describir personas, alimentos, plantas, juegos u objetos de su entorno”, desde el campo curricular Lenguaje y comunicación.

Para el desarrollo de esta intervención, consideré que los niños deberían de traer un peluche de casa, el cual previamente encargué de tarea, teniendo así la realización de esta tercera intervención el día 21 de febrero de 2020, en la escuela 1° de septiembre de 1982, con el grupo de 1° año grupo “C”, contando en esta ocasión con la presencia de 29 alumnos de los 31 que hay en total en el aula.

En cuanto a la organización de esta sesión utilicé la metodología de secuencia didáctica, contando con un inicio, un desarrollo y un cierre, desarrollando el trabajo en equipos de cuatro integrantes (los cuales ya están formados, pues ésta es la organización diaria del aula) e individual, buscando una evaluación formativa, por medio de una coevaluación en un formato de una lista de cotejo y una heteroevaluación por mi parte basándome en la observación, en los trabajos de los estudiantes y una escala estimativa.

A la vez, busqué en todo momento generar factores de interés como el uso de peluches dentro de la secuencia, las imágenes y la incursión de títeres, para potencializar el lenguaje escrito en los educandos. Para que el alumno le diera sentido a su aprendizaje y a su adivinanza, siendo ésta un tipo de texto lúdico, que permiten al alumno disfrutar de la lectura y aprender mediante el juego, actividades recreativas, entretenimiento y diversión; recordando así que la construcción de la adivinanza conforma esta particularidad.

### **¿Sabes quién soy?**

Antes de comenzar esta sesión, durante el tiempo de entrada pegué alrededor del salón distintas imágenes de personajes, tanto de cuentos clásicos como de películas infantiles, teniendo un total de 31 ilustraciones por todo el salón y al alcance de los alumnos. Conforme iban llegando los demás alumnos, se mostraban

interesados al ver lo que había en su entorno, comenzaban a identificar el nombre de los personajes, cuentos y algunas caricaturas que previamente seleccioné, haciendo mención de dónde conocían los dibujos ahí pegados.

Una vez que se escuchó el timbre que indicaba la hora de entrada, los alumnos se ubicaron en sus lugares correspondientes. Posterior a esta acción inicié con la recuperación de aprendizajes previos en donde de forma grupal les platicué a los estudiantes que durante esta actividad nos iba a acompañar alguien a quien ellos quieren mucho, entre murmullos escuché el nombre de “algodón” (Anexo 6), a lo que les comenté que tenían razón, que él iba a estar con nosotros el día de hoy, lo saqué de “su escondite” y continué con la clase.

“Algodón” es un títere en forma de conejo, color rosa (de ahí su nombre), el cual desde inicio del ciclo escolar está presente en algunas clases, siendo un factor de interés, pues cuando dicho personaje aparece el grupo está atento y con ganas de participar, por lo regular este recurso lo utilizo cuando vamos a leer o simplemente para centrar la atención de los alumnos en la actividad a realizar.

Durante esta primera etapa de la clase, les pedí a los infantes que volvieran a observar las imágenes que estaban pegadas alrededor del salón, realizando así una pregunta detonadora, usando a “Algodón” como intermediario ¿conoces lo que pegué? ¿Qué son?, a lo que varios estudiantes me contestaron que eran personajes de películas o cuentos, animales o cosas, una vez que dijeron esta idea les pregunté ¿qué creen que vamos a ver hoy?, con el fin de que los alumnos infirieran el tema.

Sin embargo al ver que las respuestas no eran ni cercanas al tema, les comenté que ellos iban a descubrir que iban a aprender, para ello utilicé “la caja de las adivinanzas”, de la cual los niños (de forma individual) sacaron un papelito, les pedí que cada quien leyera o en su defecto tratará de leer lo que tenía en sus manos y nuevamente infiriera lo que veríamos durante la clase del día de hoy, para esto les brindé 10 minutos.

Durante este tiempo, en el que los estudiantes leían su adivinanza, Fátima se acercó a mí y me dijo “maestra léemela tú, es que yo no sé leer”, sin embargo, en lugar de

apoyarla en la lectura de la misma, sólo le dije “inténtalo porque yo no te la voy a leer”, no obstante, me percaté que en mi afán de que la niña interactuara con su texto de manera individual, me olvidé de que ella al ser una alumna con nivel de conceptualización silábica aún necesita de “lecturas no convencionales” para poder darle sentido a lo que está escrito.

Las “lecturas no convencionales” son aquellas que según Kaufman (2007) son utilizadas por aquellos niños que aún no consolidan el proceso de lectura. Aluden a las lecturas a través del docente o en base al contexto material y contexto verbal del texto, el primero es utilizado por el estudiante para inferir, anticipar o interpretar el contenido de un texto con base en sus imágenes o fotos; y el segundo es proporcionado por el docente para trabajar textos que no están acompañados con imágenes, brindando información global acerca de lo que está escrito, en el contexto verbal “los niños se encargan de anticipar lo que cree que dice o en ubicar dónde dice lo que él sabe que dice” (Kaufman, 2007, p. 31).

Por lo que al no quererle leer a Fátima no tomé en cuenta una de sus características que como docente de primer grado, considero que debo tener presente para poder apoyar a cada uno de mis alumnos según sus necesidades y características, brindándoles retos cognitivos de acuerdo a ellas.

Al continuar con la actividad, los estudiantes retomaron que el tema eran las adivinanzas, y que ellos debían encontrar la respuesta de su acertijo en las imágenes pegadas alrededor del salón, asimismo les pregunté para qué usábamos las adivinanzas, algunos de ellos mencionaron que eran para divertirse, y dieron ejemplos de algunas de ellas, retomando así sus aprendizajes previos.

Antes de continuar con la actividad de relacionar las adivinanzas con su imagen, les platicué que al final de la clase ellos iban a inventar sus propias adivinanzas con ayuda de sus peluches, pero que primero iban a encontrar la respuesta a su acertijo, dándoles la indicación de que se pararan para comenzar a buscar la respuesta.

En esta situación a diferencia de lo que ocurrió con Fátima, me percaté (gracias al video que realicé de la sesión), de que aquí sí apoyé a los alumnos que tenían

dificultades a la hora de leer el texto, debido a que el objetivo de la actividad fue distinto, a diferencia del primero que se realizó para iniciar la clase, en el primero la consigna había sido que los estudiantes trataran de leer por sí mismos, manteniéndome al margen, pero en esta parte la indicación era que encontrarán la imagen, por lo que apoyé a los alumnos brindándoles un “contexto verbal” de sus adivinanzas.

Un primer reto dentro de mi quehacer docente fue el mantener una postura de constante reflexión antes, durante y después de las jornadas escolares, teniendo mayor conciencia acerca de mi actuar y en consecuencia, retomando que “ la práctica educativa exige rapidez de respuestas e impone flexibilidad mental (apertura de mente) debido al carácter imprevisible y novedoso de muchas de sus situaciones” (Barcena, 2005), y por lo tanto debo dejar de centrarme de manera rígida en las consignas dadas a mis alumnos y permitirme cambiar de rumbo si es necesario y si lo demandan mis alumnos.

Me percaté que varios de los alumnos se habían equivocado a la hora de emparejar su adivinanza con su imagen, situación que preví desde mi planeación, pues el usar en esta ocasión el acertijo como medio para favorecer su aprendizaje, y al ser “un proceso de formación de conceptos en el niño, el alumno debe discriminar entre las características del objeto a adivinar y tratar de ubicar lo esencial de este texto” (Gómez R., 2003, p. 431), implica distintos retos cognitivos como el comprender, movilización de esquemas, por lo que no todos a la primera y sin ayuda iban a encontrar la respuesta correcta.

Por lo que, al ver esa situación, continué pidiendo a aquellos niños que no habían encontrado su imagen, pasaran al frente a leerla, siendo ésta una parte intencionada, pues algunos de los alumnos que expusieron su acertijo frente al grupo, son aquellos niños que tienen dificultad con su proceso de lectura, sin embargo en este punto nuevamente les brindé la ayuda, leyendo en voz baja su adivinanza, para que ellos lo dijeran fuerte a sus compañeros, y así entre todos encontrarán la respuesta.

Es así que me di cuenta que la seguridad del alumno se vio favorecida pues al dejar que ellos sean quienes transmiten la adivinanza les ayuda a que se sientan escuchados y en consecuencia que tienen atención no sólo del docente, sino también de sus compañeros; lo que se relaciona con una de mis construcciones personales donde creía que los estudiantes, gustan de participar en actividades donde ellos sean el foco de atención, las cuales brindan una oportunidad para la interacción y el aprendizaje del lenguaje escrito, en consecuencia tome la decisión de alargar la actividad para que todos los alumnos pudieran compartir su acertijo.

No obstante, conforme los niños iban avanzando se comenzó a escuchar cierta inquietud en el aula, debido a que aquellos estudiantes que ya habían expuesto su adivinanza perdieron el interés “pues ellos ya habían pasado”, llegando al conflicto de seguir o no seguir la actividad, pues por un lado estaban los niños que aún no pasaban y estaban deseos por hacerlo y por el otro los que ya lo habían hecho.

Interrumpí un momento en el salón para pedirles que guardaran silencio, respetaran y por ende escucharan a su compañero o compañera que estaba al frente, lo cual funcionó solamente por unos minutos para después volver al barullo de aquellos que empezaban a platicar, a pesar de ello decidí (para brindarle la oportunidad a los 28) que todos los alumnos comentaran sus respuestas.

Sin embargo, este tipo de situaciones, donde todos quieren participar y las actividades se alargan causan un desequilibrio en mí y un dilema en mi práctica docente al que aún no he podido darle solución, pues quiero favorecer y aprovechar esos momentos en los que quieren participar pero también evitar que la actividad se vuelva tediosa ya que son muchos alumnos, y por ende ésta se alarga teniendo como consecuencia niños distraídos y que se desmotivan por esta situación, así que debo plantearme el reto de idear alguna estrategia para mantener la atención y regular las participaciones del grupo.

### **Me dices ¿Cómo soy?**

Uno de mis objetivos de esta investigación es **“favorecer la adquisición del lenguaje escrito empleando diversos tipos de textos para la mejora de los**

**aprendizajes esperados...**”, dentro de mis intervenciones debe de existir situaciones intencionadas para que el alumno plasme el lenguaje escrito y así contar con evidencia de los avances que se encuentren por medio de un producto de escritura.

En este apartado de la sesión es donde los alumnos se aventuran a escribir su propia adivinanza, pero antes de ello el títere “Algodón” se hace presente, debido a que en la mayoría de las ocasiones uso este recurso para seguir con las clases, trayendo como consecuencia que la mayoría de los alumnos (a pesar de que saben que yo soy quien lo maneja y hace su voz) se muestran emocionados con su aparición y por ende logro su atención.

En esta ocasión me apoyé de dicho títere para contarles una historia, junto con una adivinanza la cual escribí en el pizarrón, sirvió como preámbulo para presentarles a otro fantoche, al cual los niños decidieron (por medio de una votación) llamarle “Rosa”, considerando esto último como un recurso para que los niños se apropiaran de ésta nueva marioneta,

Posteriormente “Algodón” les preguntó a los alumnos ¿ustedes creen que puedan inventar una adivinanza?, algunos alumnos contestaron que no, otros que sí; les platiqué que primero de forma grupal haríamos un ejemplo, por lo que les pedí a los educandos que fuesen ellos quienes le dictaran al conejo características de “Rosa” para hacer la adivinanza, valiéndome de la pregunta ¿Cómo es?, rescatando así el siguiente artefacto:

(Escribí en el pizarrón: es un dinosaurio)

Docente: - A ver niños ¿Cómo es Rosa? -

Raúl y Génesis: - Bonita -

Raúl: - bonita, está guapa -

Mónica: - huele a perfume de princesa -.

(Escribí guapa y huele a perfume de princesa, mientras decía en voz alta lo que los estudiantes me iban diciendo, siendo una manera de reiterar lo que se escribía)

Docente: - okey ¿Qué más? -

Santi G: - tiene tres cuernos -

Docente: (me percaté que un equipo no estaba poniendo atención) - Shh, a ver señoritos de allá atrás ¿Cómo es Rosa? -

Fátima: - preciosa -

Nicolás: - de color verde -

Iker: - y azul -

(Escribí: y de color verde con azul)

Docente: - okey, fijate bien dice: es una dinosaurio muy bonita y guapa, huele a perfume de princesa, tiene tres cuernos y es verde y azul ¿Quién es? -

**Artefacto 3.1 Viñeta narrativa. Diálogo docente y alumnos. Dictando al maestro. 21 de febrero de 2020. Fuente: autora.**

Seleccioné el artefacto 3.1 por que da cuenta de cómo los alumnos pueden construir nociones del lenguaje escrito por medio del docente, estrategia que menciona Kaufman (2007) al señalar que los alumnos que no escriben por sí mismos “convencionalmente”, lo hacen a través del maestro, siendo estas situaciones donde al dictar a la maestra, la tarea cognitiva del niño es hacerse cargo de tomar decisiones acerca del “qué escribir” y la profesora se hace cargo del “cómo” escribirlo.

Al preguntar a los alumnos cómo era Rosa, incité a que los niños escribieran a través de mí, donde los alumnos participantes eran quienes se hicieron cargo de escoger las palabras que ellos querían poner dentro de la adivinanza, mientras que yo le

daba la estructura, poniendo los aspectos ortográficos y de sintaxis a este texto lúdico. Este ejercicio me permitió observar que no solamente los alumnos que se encuentran ubicados en niveles no convencionales del proceso de adquisición de la lecto escritura pueden participar, siendo ésta una actividad apta para todos.

Como se puede notar en la viñeta narrativa fueron pocos los alumnos que participaron, lo que atribuyo a que el texto era de una extensión sumamente corta y por el otro lado algunos alumnos estaban distraídos con su peluche (el cual previamente se les encargó de tarea), por lo que en lugar de atraer su atención para que se dieran cuenta de la actividad que se estaba realizando, decidí seguir escribiendo lo que los participantes me decían.

Al analizar el video de mi práctica docente, me hice consciente de que en este punto seguí una práctica tradicionalista, la cual adquirí a través de mi transcurso escolar, esta construcción es: “si quieres trabajar hazlo, si no quieres poner atención no lo hagas, continuaré dando la clase”, en esta concepción se delega toda la responsabilidad del aprendizaje al niño, deslindándose así el docente del proceso del alumno. En consecuencia y como resultado del análisis de la grabación de la intervención me percaté que caí en esa concepción, olvidándome de la etapa de desarrollo en que mis alumnos se encontraban, en la cual necesitan que cómo docente les brinde motivación para poder mantener su interés en la clase.

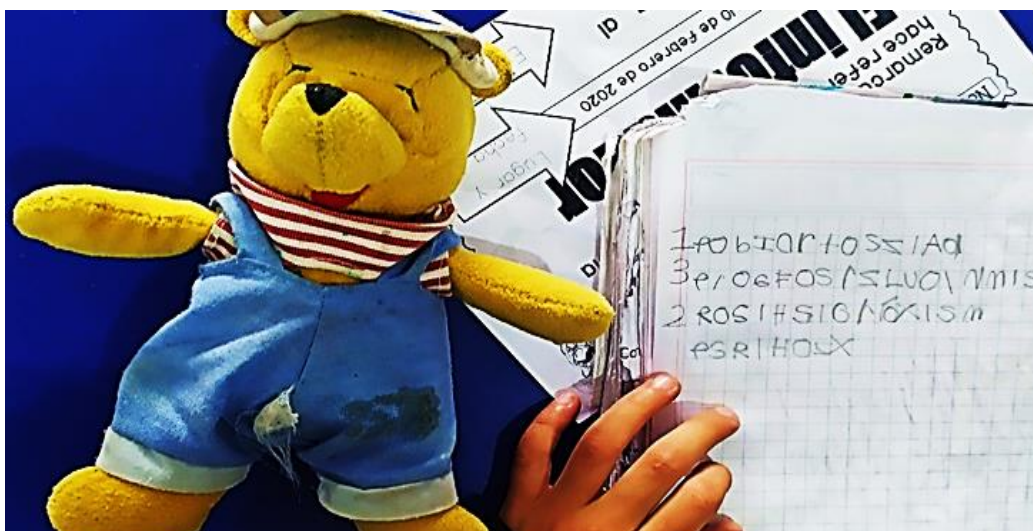
Consecuentemente, al olvidarme de lo anterior, no permití que el resto de los estudiantes viera la construcción de la adivinanza, que les serviría como ejemplo y guía para realizar su propia producción, contradiciendo así mi filosofía docente en donde declaro la importancia de buscar estrategias para favorecer el interés de los alumnos, en las actividades.

Ahora hablaré sobre los estudiantes que participaron en la elaboración del artefacto, en primer lugar está Raúl, un niño que se encuentra en el nivel presilábico en la adquisición de la lecto-escritura, es sociable, mantiene la atención en actividades dinámicas, seguro de sí mismo, pues no le da miedo participar en clase, aunque en ocasiones sus respuestas sean incorrectas; en segundo lugar está Fátima, niña de



un nivel silábico y que demandaba ayuda constantemente para realizar sus trabajos, aunque en ocasiones no la necesitara; también está Génesis, una niña que se encuentra en un nivel silábico- alfabético en el proceso de adquisición de la escritura, le gusta dibujar y escribir buscando a través de sus producciones mi reconocimiento; y finalmente están, Mónica, Santiago G. y Nicolás, los tres son alfabéticos, quienes comienzan a querer ser independientes pues al estar en este nivel, buscan terminar sus actividades sin mi ayuda.

A pesar de ser de distintos niveles de adquisición del lenguaje escrito, tienen características en común una de ellas es que les gusta participar y muestran apertura a realizar producciones escritas (si la actividad es de su agrado) además de que todos ellos tienden a un estilo de aprendizaje individualista (Cabrera A., 1998), pues les gusta hacer sus actividades sin ayuda de sus compañeros y tienden a ser competitivos, entre ellos.



**Imagen 10. Imagen congelada. Escribo mis adivinanzas. Pooh es guapo. 21 de febrero del 2020. Fuente: autora.**

Posteriormente, en la sesión les mencioné que ya era hora de que cada uno inventara sus adivinanzas, las cuales se iban a elaborar a partir de su peluche, escribiendo características del mismo, dándoles de nuevo (como en anteriores

intervenciones) la consigna “escribirás como tú puedas”, con el fin de fomentar la seguridad al escribir y evaluar los avances en su proceso.

De forma individual, pedí que escribieran a manera de borrador su adivinanza en la libreta, e hicieran un dibujo de su peluche, una vez que lo terminaban, me acercaba a los estudiantes para observar sus producciones y, si era necesario, los apoyaba a escribir la interpretación de la adivinanza de aquellos que presentaban una escritura ya sea presilábica, silábica e incluso silábica-alfabética, cabe destacar que al momento de apoyar la escritura no les decía a los alumnos “que estaban mal” o que era una forma de corrección, pues ese no era el objetivo.

La razón principal de escribir era el tener un contexto de la escritura, ya que como menciona Ferreiro (1997), si no se le da un contexto a la escritura del alumno, incluso a él se le hará difícil interpretar su propio texto, aún y cuando tenga poco de haberlo escrito.



**Artefacto 3.2. Fotografía. Trabajo del niño. Hazlo como puedas. 21 de febrero del 2020. Fuente: autora.**

Elegí este artefacto debido a que en esta ocasión Caro (quien está en un nivel silábico) se apoyó de Aylin (quien es alfabética) para poder escribir su adivinanza, Carolina le decía qué quería escribir y Aylin le decía qué letras o palabras escribir.

El artefacto 3.2, lo elegí porque da cuenta de la estrategia usada por una de las binas, donde sin necesidad de indicación las alumnas se apoyaron en la construcción de su lenguaje escrito ateniendo al aprendizaje esperado, el cual buscaba que los alumnos describieran personas, animales u objetos.

Observé también el uso de los signos de interrogación que empleó la alumna, lo cual consideré como una apropiación con respecto a la estructura del lenguaje escrito, pues cuando le pregunté por qué los puso, me respondió “porque es la pregunta”. Cabe destacar que este hallazgo me permite visualizar que, aunque mi objetivo no fue centrarme en el sistema de escritura, si no en la construcción de ella al ser un texto breve permitió que Carolina visualizara un aspecto ortográfico que le permite la identificación de la pregunta como parte esencial de la adivinanza.

Por otro lado, un avance que puedo rescatar con respecto a mi práctica docente, gracias a este artefacto, es que no tuve que intervenir para que se realizara un diálogo entre ambas niñas, ya que sólo mencioné las indicaciones de la actividad y ellas de forma independiente se comunicaron para alcanzar el objetivo, encontrando un hallazgo que me permitió reflexionar acerca de mi papel como docente en el aula y darme cuenta que mi práctica comienza a tener tintes del enfoque constructivista de la enseñanza, mismos que comienzan a reflejarse en pequeñas acciones como la descrita anteriormente donde dejé que las niñas decidieran cómo construir su aprendizaje.

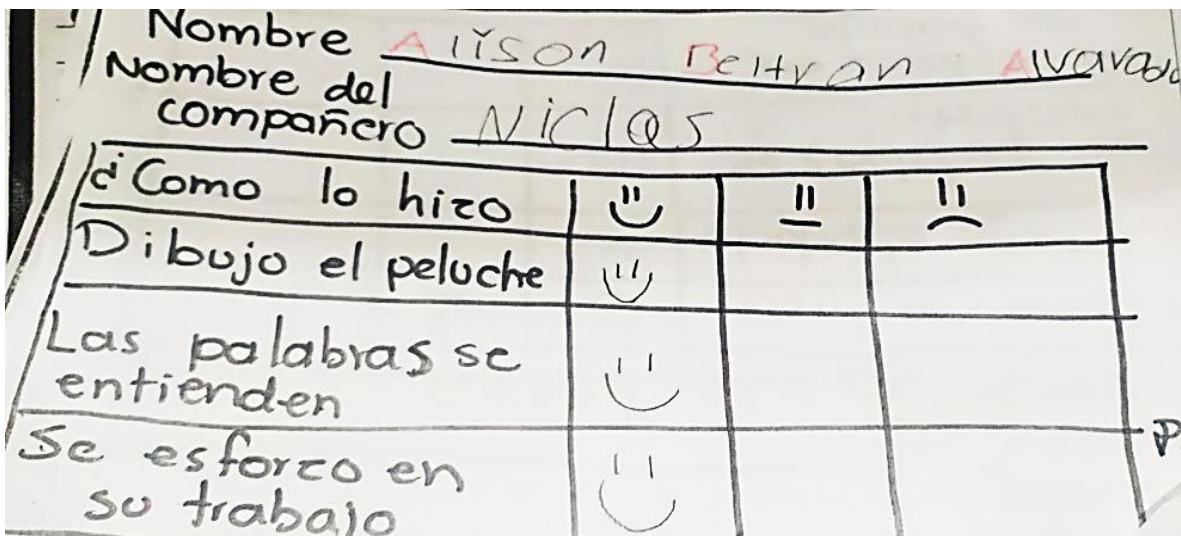
Por último, este artefacto deja entrever que el trabajo colaborativo es de vital importancia en el proceso de adquisición de la escritura, debido a que al haberse generado un diálogo entre ambas niñas, Carolina comenzó a componer y a construir su adivinanza por medio de la interacción social con su compañerita, usando el lenguaje oral y escrito para llegar a su objetivo, lo que apoya la teoría del socio-

constructivismo de Vygotski (1984) de que el aprendizaje se desarrolla por medio del uso social del lenguaje.

### Nuestras adivinanzas.

Una vez que observé que la mayoría había terminado de escribir su borrador, dimos paso a la construcción del instrumento de evaluación. Platicándoles que en esta ocasión ellos revisarían el trabajo de su compañero que estaba sentado a su lado, pero para ello necesitaban saber qué iban a revisar en su trabajo.

Fue sorprendente darme cuenta de que algunos alumnos en realidad tenían una idea de lo que querían ver en el trabajo de sus compañeros, a pesar de ser ésta la primera vez que ellos forman parte de la construcción de un instrumento de evaluación, rescatando los indicadores que se pueden ver en la tabla, entre los que destacan: dibujó su peluche, las palabras se entienden y se esforzó en su trabajo, siendo éste el único elemento subjetivo dentro de esta coevaluación. Evaluándolo en una escala estimativa donde la carita feliz significa “bien”, la seria “más o menos” y la triste “mal”.



Handwritten evaluation instrument table. The table has four rows of criteria and three columns of evaluation options. The criteria are: '¿Como lo hizo', 'Dibujó el peluche', 'Las palabras se entienden', and 'Se esforzó en su trabajo'. The evaluation options are represented by a happy face, a neutral face, and a sad face. The '¿Como lo hizo' row has a happy face in the first column. The 'Dibujó el peluche' row has a happy face in the first column. The 'Las palabras se entienden' row has a happy face in the first column. The 'Se esforzó en su trabajo' row has a happy face in the first column. The table is handwritten on a piece of paper.

Nombre	Alison	Beitran	Alvavado
Nombre del compañero	NICLAS		
¿Como lo hizo	😊		☹️
Dibujó el peluche	😊		
Las palabras se entienden	😊		
Se esforzó en su trabajo	😊		

Imagen 11. Fotografía. Instrumento de evaluación, 21 de febrero de 2020. Fuente: autora.

Para concluir con las actividades y recalcando la importancia de tomar en cuenta el instrumento que se elaboró de forma grupal (imagen 11), y les brindé una hoja en la cual pasaron su adivinanza en limpio.

Una vez terminado se les dio la consigna “ahora tú serás el maestro/ la maestra, vas a revisar el trabajo de tu compañero”, haciendo así partícipes a los alumnos de su proceso de evaluación, una cosa a destacar que también les dije que deberían de tomar en cuenta fue el hecho de que a algunos compañeros les costaba trabajo escribir, pero que todos los trabajos valían por el esfuerzo que ellos hicieron al construirlo.

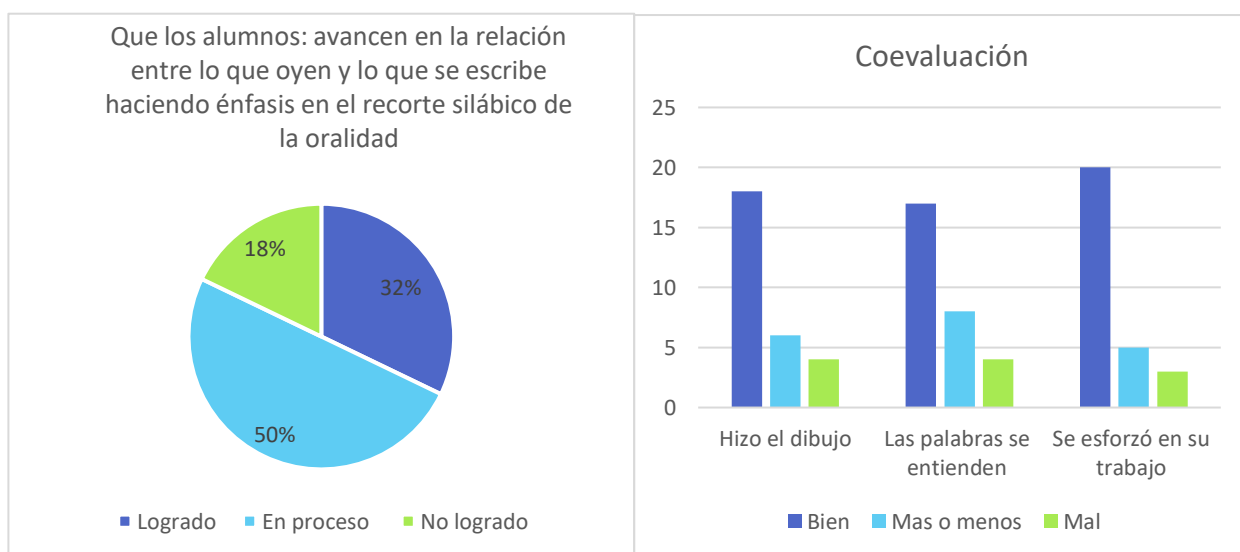
Posteriormente di la oportunidad de que cada alumno leyera la adivinanza a dos compañeritos más, para hacer uso de las prácticas sociales del lenguaje, atendiendo así al enfoque de la asignatura de Lengua Materna: español, donde menciona que “el lenguaje se adquiere y educa en la interacción social mediante la participación de intercambios orales variados y en actos de lectura y **escritura**”. (SEP., 2017, p.159)

De acuerdo a lo que menciona la SEP y retomando a Gómez (2003), sobre que el estudiante comunique su producción escrita de manera oral, esto les dio seguridad para comunicar sus ideas, aunado al hecho de crear el “muro de las adivinanzas” con los niños. Ello me hizo reflexionar acerca de la importancia que tiene para ellos que su trabajo se muestre a los demás, aunque sea de manera interna, por lo que para futuras intervenciones, considero un reto diseñar situaciones donde los alumnos den a conocer sus producciones fuera del salón.



**Imagen 12. Fotografía. Muro de las adivinanzas. 21 de febrero de 2020. Fuente: autora.**

En contraste, considero que el tipo de evolución que busqué implementar durante el desarrollo de esta sesión fue fructífera pues me pude percatar de que una de las situaciones que me llevó a tener éxito fue el hecho de haber establecido “el qué” iban a aprender los alumnos durante la clase, además la utilización de factores de interés como los títeres y los peluches con los cuales crearon su adivinanza, permitiéndome observar resultados favorables en esta intervención, como lo muestro en el artefacto 3.3.



**Artefacto 3.3. Gráficos. Evaluación. Heteroevaluación y Coevaluación. 21 de febrero del 2020. Fuente: autora.**

“Los buenos maestros supervisan regularmente el progreso de sus estudiantes de este modo, usando pruebas formales o evaluaciones de desempeño y evaluaciones informales de las aportaciones de los alumnos” (Brophy, 2000, p.39), este autor menciona la evaluación como un proceso nodal en el aprendizaje del estudiante, y el artefacto 3.3 da cuenta de ello, ya que durante el desarrollo de esta sesión procuré que el estudiante fuera el constructor de su propio aprendizaje y como tal de la evaluación.

Con la intención de que los alumnos se involucren en su proceso de aprendizaje, propicié situaciones acordes para que existiera una coevaluación que brindará en lo actitudinal empatía con sus compañeros, pues al reflejarse en éste un aspecto subjetivo, da cuenta que los estudiantes observaron el esfuerzo que su compañero tuvo al realizar su trabajo independientemente de si le entendía el mensaje (por qué recordemos que la consigna era “hazlo como puedas”).

Por otro lado la gráfica de pastel da cuenta del aprendizaje esperado y su logro obtenido con el desarrollo de esta sesión; teniendo tres indicadores de logro, quienes también complementan la clasificación de, los niveles de adquisición del lenguaje escrito; obteniendo los siguientes resultados: el 18% no logró la correspondencia entre la oralidad y la escritura, brindándonos en este nivel aspectos “presilábicos”; por su lado el 50% correspondiente al indicador “en proceso”, en el cual se conjunta los niveles de silábico y silábico-alfabético, y finalmente está el 32% de los estudiantes quienes lograron un avance significativo entre lo que oyen y lo que escriben, ubicándose en un nivel alfabético.

## **Balance**

### **USO DE MEDIADORES Y RECURSOS VISUALES**

El uso de mediadores como las imágenes y el uso de títeres ayudó a mantener el interés en las actividades en un primer momento en la actividad de rescate de aprendizajes previos al ver las imágenes de los personajes los alumnos se mostraron entusiastas por saber qué era lo que iban a hacer, propiciando que

tuvieran apertura para leer, aún y cuando a algunos de ellos se les dificultara esta actividad.

Otro factor que influyó en esta actividad para propiciar andamiajes, fue que los personajes que les presenté fueron basados en sus gustos e intereses, demostrándome una vez más que cuando desde la planeación se contextualizan e intencionan las actividades resulta más atractivo para el niño.

El uso de los títeres “Rosa” y “Algodón” fungieron como mediadores en el aprendizaje del aprendizaje del niño, debido a que “los títeres permiten generar un ambiente ameno y divertido en el aula de clase, convirtiéndose en un mediador que dinamiza los procesos de aprendizaje” (Córdoba G., Hernández M., Pálacio C., & Tobón M., 2017) cómo en este caso en la creación de adivinanzas; otro de las ventajas del uso de estos recursos es que ayuda a establecer un puente afectivo, esto se pudo observar cuando el conejo apareció pues a los alumnos les emociona cada vez que les presento este recurso en clase, permitiendo un mayor acercamiento con ellos.

## INCERTIDUMBRE EN EL TEMA

A lo largo de mis años como docente siempre he escuchado de la importancia que tiene el decirle a los alumnos lo que van a aprender como parte indispensable del desarrollo de una clase, incluso varios autores, entre ellos Brophy (2000) mencionan que es parte esencial para orientar el aprendizaje.

Sin embargo considero que un acierto, particularmente para esta intervención, fue el que los alumnos fueran quienes descubrieran el “qué” iban a aprender, pues gracias a ello propicié que los alumnos tuvieran la curiosidad y vieran de forma entusiasta el escribir adivinanzas para después compartirlas.

Aclaro que es particular de esta intervención por que considero que desde la planeación se puede ver si el tema es el idóneo para usar este acierto, lo que quiero decir es, el tema “las adivinanzas” encajaba perfecto en propiciar que los



estudiantes descubrieran lo que se iba a aprender, pero existen otros contenidos donde se le debe esclarecer al alumno lo que se espera.

## EJEMPLOS Y AYUDA DEL DOCENTE

En este punto quiero rescatar a mi equipo de cotutoría quienes me ayudaron a darme cuenta de este acierto, pues el uso de ejemplos para la construcción de la adivinanza me permitió mostrarle a los alumnos lo que esperaba de sus producciones, asimismo les sirvió como guía para poder estructurar sus ideas y aplicarlas en su producción escrita la cual se basaba en su peluche.

Además durante la construcción de este ejemplo dejé que varios de los alumnos “escribieran a través de mí”, usándome como mediadora entre sus ideas y la escritura, o dicho de otra manera, ellos me dictaban lo que querían que yo escribiera. Esto me demuestra también que al dejar de lado una práctica tradicionalista, se abre la pauta para que los alumnos tengan más libertad de hacer a través del maestro, brindándoles seguridad para expresar sus ideas.

En este punto también puedo rescatar que usar un texto breve como guía permitió que algunos alumnos también reconocieran sus características formales, por ejemplo el uso de los signos de interrogación y uso de mayúsculas, aunque no fuese el objetivo de la sesión.

## TRABAJO COLABORATIVO

En cuanto a los aspectos que abonan a mi pregunta de investigación, considero que uno de ellos fue el hecho de darme cuenta de la importancia que tiene el trabajo colaborativo en el proceso de la adquisición del lenguaje escrito, además de las formas en que puedo apoyar a los alumnos que “aún no saben escribir”, como los denomina Kaufman, por ejemplo “el dictado a través del docente” o el uso de textos pequeños para inducir la identificación de aspectos del sistema de escritura.

## RETOS

Por otro lado considero que tuve varias áreas de oportunidad en esta ocasión, dos de ellas fueron la inclusión e innovación pues como me comentó mi equipo de tutoría, el uso de los títeres no fue un factor de innovación, ya que durante el ciclo escolar había utilizado en diversas ocasiones a Algodón.

Sin embargo, he de rescatar que aunque esta intervención careciera de este factor me permitió darme cuenta de las propiedades que tienen estos recursos como lo mencioné al principio de este balance, pero uno de mis retos para futuras intervenciones es no dejar de lado esté elemento.

De manera lamentable también pude percatarme que en esta intervención mi práctica no fue inclusiva, pues no tomé en cuenta las necesidades de algunos de los estudiantes, siendo el caso de Fátima, quién me pidió ayuda para leer, pero en el afán de que lo hiciera sola me olvidé que por el nivel de adquisición del lenguaje escrito en el que se encontraba, necesitaba apoyo externo para descifrar su adivinanza, esto también es un reto que me propongo retomar, tener una práctica que fomente la atención a la diversidad.

Para finalizar este balance quiero ser totalmente honesta conmigo misma y mi práctica docente, ya que, aunque menciono que obtuve el interés de los alumnos y casi no tuve que levantar la voz para atraer su atención, existieron varias ocasiones en que les pedí que guardaran silencio pues platicaban o en su defecto ignorar sus llamados pues interrumpían mientras los demás niños hablaban. Siendo estas situaciones las que me hacen desbalancearme y en ocasiones estresarme, a pesar de ser consciente de la edad en que oscilan los estudiantes (entre 6 y 7 años) buscan llamar la atención además de una constante aprobación, no he logrado una autorregulación en mis alumnos hasta la fecha.

## 6.4 Análisis 4: Lobos y cuentos

*“La lectura es imaginación  
y la imaginación es lo  
mejor de las personas”  
(Anónimo)*

La escritura es una parte esencial de la vida cotidiana en aquellas sociedades que cuentan con la lengua escrita, es un elemento sin el cual la gente no puede vivir, no al menos en esta era, ni en mi contexto donde el escribir es fundamental para comunicarse, pero también para expresarse, para interpretar y en el mejor de los casos comprender.

Debido a esto, la sociedad pone a la escuela como principal elemento para la construcción de un lenguaje escrito, es decir, ésta brinda un aprendizaje formal, comenzando así un proceso de aprendizaje de la lengua escrita a los seis años que ingresan a la escuela primaria, este momento además de ser una etapa de transición entre el preescolar y la nueva institución, está plagado por altas expectativas sobre todo de los padres de familia.

Esto es un reto y en muchas ocasiones una presión hacia el docente frente a grupo, pues a pesar de que la SEP señala que el niño puede alcanzar su madurez cognitiva para el proceso de lecto-escritura en segundo grado, por parte de las autoridades inmediatas se exige al docente que a base de métodos “infalibles” el alumno tenga que salir leyendo al finalizar el primer ciclo.

Sin embargo, he de decir que a través de esta investigación y retomando que el alumno debe de ser el centro del aprendizaje, me percaté que el niño debe tomarle un sentido y hasta un gusto a la escritura y así como lo mencionan autoras como Emilia Ferreiro (1997, 1999), Ana Teberosky (1990), Delia Lerner (2001) y Ana María Kaufman (2007) sólo los estudiantes llegarán a apropiarse del lenguaje escrito.

Para este cuarto análisis, me propuse brindar una dinámica para atender a la escritura libre pero estructurada de un cuento, buscando atender a mi pregunta de

investigación **¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de primer grado de Educación Primaria para el logro de los aprendizajes esperados?**, a través de la asignatura de Lengua Materna Español, en relación al aprendizaje esperado que busca que los alumnos “escuchen un cuento donde aparece un lobo, identifiquen los elementos intertextuales y describan las características de este personaje”, aunada al campo formativo de lenguaje y comunicación, conjuntándolo con el enfoque de prácticas sociales del lenguaje.

Para el desarrollo de esta actividad, decidí modificar el aprendizaje esperado pues a lo largo de mi poca experiencia como docente y al hecho de que en tres ocasiones me ha tocado impartir en un segundo grado, consideré que para el futuro grado era de mayor provecho identificar algunas características del cuento, como ejemplo de texto literario, quedando de esta manera el siguiente aprendizaje esperado “escuchen un cuento donde aparece un lobo e identifique los elementos esenciales de un cuento (inicio, desarrollo y cierre) y describan las características del personaje”

En esta ocasión el trabajo con el cuento se dividió en dos sesiones, sin embargo la parte medular de este análisis la llevé a cabo en la segunda clase; cabe destacar que ambos días por primera vez desde que llegué a mi institución trabajé con los padres de familia, lo cual implicó un gran reto en mi actuar docente, debido a que me pongo nerviosa y estresada, pues siento que la mayoría de los padres de familia sólo juzgan de manera severa viendo los defectos en el trabajo que se realiza, siendo esto un obstáculo para mí, en ocasiones.

El hecho de trabajar de esta manera surgió por la necesidad de atender la indicación de supervisión de hacer un alebrije con cada alumno a partir de círculos de lectura, sin embargo, al ser niños de primer grado, consideré que para tener un trabajo más organizado con ellos serían los padres quienes apoyarían en la construcción de dicho animal folclórico.

Como comenté anteriormente el trabajo con los padres de esta institución me pone nerviosa, a pesar de que en ciclos anteriores y siguiendo mi filosofía docente,

buscaba propiciar actividades dentro de la escuela con los adultos y los niños, en esta ocasión representaba un nuevo reto: organizar y mostrar total seguridad frente a ellos, durante la primera sesión.

Por otro lado, busqué una evaluación formativa, teniendo una heteroevaluación a base de una escala estimativa y una autoevaluación por parte de los alumnos; en cuanto a la intervención se organizó en un inicio, desarrollo y cierre, en donde se buscaba en todo momento que el alumno fuera construyendo su conocimiento a través de actividades secuenciadas.

La sesión medular de esta intervención se llevó a cabo el día viernes 6 de marzo del 2020, contando con la presencia de 28 alumnos, además de la presencia de dos madres de familia que previamente habían preparado material para presentar a los estudiantes una obra de teatro con títeres.

### **1...2...3... comenzamos**

Para dar un preámbulo y retomar los conocimientos previos trabajados en sesiones anteriores con respecto a los cuentos, les comencé a preguntar a los alumnos, si se acordaban qué habíamos hecho el día jueves con sus papás, algunos de ellos mencionaron “hacer unas hojitas”, “leer”, etc., posteriormente les pregunté ¿Qué fue lo que leímos ayer?, sin embargo, antes de que me contestaran, yo sola les dije “un cuento”.

Al analizar mi intervención, me di cuenta que en esta ocasión no dejé participar, casi a ningún estudiante pues quería avanzar rápido, debido a que sentía que el tiempo me comía, porque entrando del receso dos madres vendrían a presentar un obra de teatro guiñol; continuando con la actividad retomamos las partes del cuento, los niños me decían cuáles eran y yo las anotaba en el pizarrón, junto con una breve información de lo que era cada uno de ellos y las frases que representaban el inicio, (había una vez); el desarrollo, (luego, después) y el cierre (al final, finalmente), les pedí que lo copiaran en su libreta para tener referencia de ello más adelante.

El copiado se clasifica como una actividad mecánica, desde mis concepciones creo que es una práctica que apoya al desarrollo de la escritura siempre y cuando se le dé con un sentido al niño, como el para qué lo está copiando en su libreta. Pues en esta actividad participa la coordinación óculo manual, permite practicar la ubicación espacial y en su defecto (si el niño aún no identifica las partes sonoras-gráficas del lenguaje) el cómo escribir.

El haber trabajado un día anterior las partes de un cuento, con sus papás, resultó favorecedor en algunos de los estudiantes, pues al formar un concepto para cada parte del cuento me permitió darme cuenta de aquellos niños que afianzaron ese aprendizaje en la sesión anterior, contrastando así lo que menciona Vygotski (1984), que para que exista un aprendizaje, se necesita que la funciones superiores de conceptos aparezca dos veces, primero, a nivel social y más tarde al nivel individual (al interior del propio niño), pues “Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotski, 1984), y en este caso la identificación y construcción de lo que son las partes del cuento, se dio en una primera instancia entre los adultos y los infantes y después de manera individual al construir cada concepto.

Aunado a lo anterior, reitero que sólo fueron algunos educandos los que participaron en la formación de estos conceptos, debido a que varios de los niños estaban distraídos, por lo que consideré que la actividad no fue de interés, lo que me causó estrés pues el tiempo se estaba agotando y la actividad de recuperación de aprendizajes previos debería de terminar antes de salir del receso, por lo que alcé la voz un poco, notando que los alumnos guardaron silencio; en consecuencia y analizando mi práctica docente, me percaté que uno de los retos presentes tanto en esta intervención como en las pasadas, son las dinámicas para recuperar andamiajes previos, pues considero que en lugar de ser eficaces y sencillas a veces, como en esta ocasión, se pueden convertir en tediosas.

Además el tiempo, es un factor determinante para mí, no sólo en mis intervenciones, si no en mi vida como docente, debido a que desde mi formación inicial como docente, todos los maestros con los que practiqué me observaban que el tiempo

era un factor que se iba de mis manos; por esta razón ahora en mi labor cotidiana, es algo importante en mi práctica que muchas veces me causa conflicto, ya que en ocasiones termino las actividades de una asignatura o dos pero no de las que debería de contemplar durante el día.

Posteriormente, después de haber realizado los conceptos y las frases que indican cada parte del cuento, di paso a platicar con los estudiantes sobre lo que ese día teníamos planeado hacer, siendo ésta una práctica que he integrado en mi actuar docente, debido a que como menciona Brophy (2000, p. 21) “los maestros pueden preparar a los estudiantes para aprender al proporcionarles una estructura inicial que aclare los resultados esperados y aclare las estrategias de aprendizaje adecuadas”, ayudando de esta manera a que los alumnos sepan qué es lo que hará en la sesión, lo que les brinda seguridad, pues saben lo que sigue y por consiguiente se concentran un poco más.

En este caso se les brindó esta preparación diciéndoles que iban a crear un cuento, pero que antes íbamos a hacer uno todos juntos, fue ahí cuando la alumna Nathali, quien es una niña sociable y se encuentra en un nivel presilábico según el diagnóstico, hizo alusión al ejemplo que construimos en la sesión tres de la adivinanza, lo cual me hizo reafirmar una vez más que el uso de ejemplos en la construcción de cualquier aprendizaje permite al alumno tener un panorama del qué y el cómo llegar al producto final.

Docente: -Vamos a hacer nuestro propio cuento primero, ¿vale?, ¿Cómo se le llama a los que aparecen en el cuento? -

Oscar: -personajes-

Docente: - ¿quién les gustaría que apareciera? -

Santi G.: - Mario-

(apunté Mario)

Docente - ¿Quién más? -

Niños – un perro, un gato-

Docente: - bueno, bueno con esos y ahora ¿Cómo iniciaríamos? -  
Jonathan: - Había una vez-  
(Apunte había una vez).  
Nicolás: - un niño que se llamaba Mario -  
Docente: - ¿y qué más? ¿Cómo era Mario? -  
Santi G.: - inteligente y listo -  
Docente: -entonces ¿Cómo le pongo? -  
Ángel: -había una vez un niño que se llamaba Mario que era muy inteligente y listo-  
Docente: -muy bien, ya tenemos el inicio del cuento ahora sigue el desarrollo ¿Cómo lo ponemos? -  
Mateo: - le regalaron un perrito-  
Docente: -así le pongo nada más, mira cómo se escucha (leí lo que llevamos y agregué “le regalaron un perrito”), ¿se escucha bien? ¿si queda? -  
Niños: - ¡no! -  
Docente: - ¿cuál de éstas (señalé las frases del desarrollo) podría quedar? -

**Artefacto 4.1. Viñeta Narrativa. Construimos el ejemplo. Cuento. 6 de marzo de 2020. Fuente: autora.**

Elegí el artefacto 4.1, porque da cuenta de la construcción del lenguaje escrito que usaron los niños que participaron en esta actividad, pues cabe destacar que a diferencia del análisis 2 donde escribimos una adivinanza y los estudiantes me dictaron y yo me hacía cargo de la estructura de la misma pues me brindaban ideas aisladas las cuales yo conectaba para que el texto tuviera sentido en esta ocasión solamente me tocó manejar los aspectos ortográficos de las palabras, debido a que ellos seleccionaron los conectores y le dieron continuidad al cuento.

En un primer caso les pedí que me dijeran tres personajes, en este punto puedo decir que la mayoría de los estudiantes estuvieron atentos pues todos querían que tomara el nombre de los personajes que ellos me decían, entre los que destacaron Mario, un perro y un gato, los cuales, fui escribiendo en el pizarrón, después les comenté que el siguiente paso era que eligieran con qué frase iban a empezar, escogiendo “Había una vez”.

Conforme iba escribiendo en el pizarrón les recalca sus ideas, como se muestra en la viñeta narrativa, les preguntaba si se escuchaba bien o como lo podíamos mejorar, poco a poco los alumnos comenzaron a hilar el cuento, dejando una producción corta del mismo (imagen 1), en la cual “los niños realizaron las

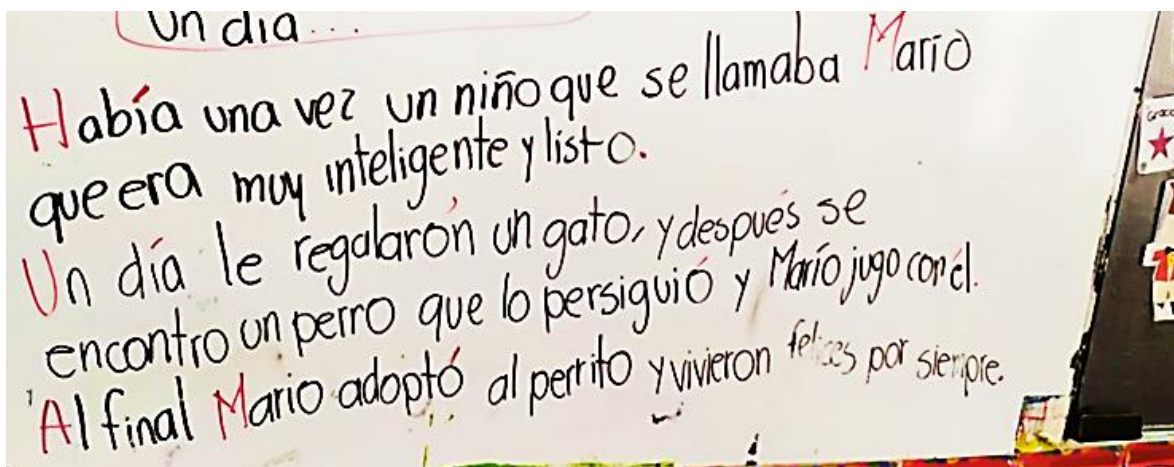


actividades de interpretación como de producción al trabajar con la lengua escrita” (Ferreiro, 1997, p.25).

Con este razonamiento, me doy cuenta que puedo propiciar actividades como ésta donde los alumnos interpreten y produzcan un texto en general de inicio y de ejemplo para los ejercicios, sin embargo, mi reto es presente, pues deseo propiciar este tipo de situaciones conjuntándola con actividades más dinámicas que ayuden la participación activa de la mayoría del grupo.

Otro descubrimiento que me hace ver este artefacto es que mi perspectiva a lo largo de estos cuatro análisis ha cambiado, pues antes de comenzar esta investigación, yo reducía el conocimiento del niño al conocimiento de las letras y su valor sonoro convencional, sin detenerme a observar este tipo de momentos que demuestran gran riqueza para responder mi pregunta de investigación, pues al propiciar que el alumno haga este tipo de actividades por un lado el niño está haciendo consciente lo que va a aprender y lo que está y va hacer a lo largo de la sesión, y por el otro comienza a observar las estructuras de distintos tipos de textos.

Por parte de los alumnos que participaron en esta construcción pude notar que son niños con diferentes niveles de adquisición de la lengua escrita, pues muestran un interés al momento de querer participar; particularmente Jonathan, es un niño con un nivel silábico, él tiene la habilidad (de la cual me percaté por medio de la observación continua a través del ciclo escolar) de opinar sobre el tema aún y cuando esté dibujando o jugando con algún compañero y en esta ocasión no fue la excepción pues estaba entretenido con sus lápices antes de dar su opinión y regresar a lo que estaba haciendo.



**Imagen 12. Fotografía. Elaboramos un cuento. Construcción grupal. 6 de marzo de 2020. Fuente: autora.**

### **Es hora de la función**

Terminada la primera fase de la actividad, se llegó el recreo el que aproveché para acomodar el escenario dónde las mamás presentarían los cuentos con sus títeres; cabe destacar que les había comentado lo que debían hacer y los cuentos a presentar desde dos semanas antes, pidiéndoles que ellas fuesen las encargadas del cómo lo harían, sin embargo mi sorpresa fue grande cuando me pidieron que fuera la narradora de los cuentos y ellas sólo se iban a encargar de mover los títeres, además de que no llevaron escenografía para las historias, lo cual me provocó un estrés y decepción.

Al analizar la situación comencé a preguntarme ¿acaso no fui clara cuando les platicué la dinámica?, ¿es por la pena?, ¿en verdad se tomaron en serio la actividad?, pero a pesar de ello tuve que idear un plan para hacer, al menos, las casas del cuento de los tres cerditos, lo cual quitó tiempo y minutos valiosos pues yo había contado con que las mamás lo realizarían todo, afectando la atención de los alumnos, pues en estos momentos comenzaron a dispersarse y platicar con sus compañeros.

Que las madres de familia no hayan hecho la actividad como yo lo había planteado me causó que automáticamente comparara mi trabajo con el de mis compañeros docentes de la primaria, pues a lo que he observado y me han contado, ellos les

dan las indicaciones de lo que realizarán y sus mismos padres de familia se organizan, lo que me hace replantearme la manera en cómo les doy las indicaciones, pues notó que no es la primera vez que no entienden su papel dentro del aula o su rol para el progreso de su niño en el proceso de adquisición de la lengua escrita, por lo que un reto para mí es ser más puntual en las instrucciones que les brindo.

Sin embargo, volviendo a la actividad, donde ya estaba nerviosa por el tiempo y este tipo de incidentes que me enfoqué en solucionar de manera improvisada (la escenografía), comencé a platicar con los niños qué es lo que iban a presentar las mamás, e inmediatamente algunos niños como Edwin mencionaron “una obra de teatro”, aludiendo a la salida que días anteriores habían tenido al centro de las artes, pero los demás niños estaban haciendo mucho ruido por lo que no pudieron escuchar a su compañero y las participaciones de otros dos alumnos, a lo que les pedí que bajaran la voz y les pregunté ¿no les da pena?, dándoles a entender que debían comportarse en ese momento, sin embargo varios contestaron con un “NO”, a lo que simplemente decidí ignorar y buscar otra forma de atraer su atención nuevamente.

Considero lo anterior como un incidente crítico pues éste es un suceso que pone en crisis o desestabiliza la identidad-en-acción (Monereo, 2010), por lo que, al momento en que los niños dijeron que “NO” y buscando la manera de no volver a alzar mi voz, quise buscar otras estrategias, sintiendo así una desestabilización en cuanto al control del grupo.

En consecuencia, en esta ocasión en vez de regañarlos como lo hice en un comienzo, improvisé con una hoja de máquina un bigote y me lo pegué, siendo esto de gran ayuda pues los estudiantes inmediatamente comenzaron a reír y a guardar silencio comenzando así la presentación.



**Imágenes 13 y 14. Imagen congelada. Presentación cuentos de los tres cerditos. 6 de marzo de 2020. Fuente: autora.**

Durante esta primera parte los niños se mostraron atentos aunque ya conocían dichos cuentos populares, sin embargo, considero que esto también sirvió pues algunos de ellos decían los diálogos conforme los iba narrando y de esta manera se involucraban en la obra. Una vez que concluyó la primera presentación se dio paso al cuento de Caperucita Roja, una vez más los niños comenzaron a platicar, pero esta vez les pedí que observaran bien al lobo y vieran si era diferente al anterior.

Fue una representación de cuentos populares, los cuales los niños tenían presentes por la dinámica trabajada en el análisis 2, donde construimos las adivinanzas con respecto a los personajes de dichas historias y a su vez más adelante leímos; influyó en que los alumnos relacionaran las presentaciones con los diálogos y a su vez hicieran comentarios como “eso ya la hemos leído” o “ya lo vimos”, denotó una situación que pude haber aprovechado para que se dieran cuenta de la relación de la escritura del cuento y poner en escena esta práctica social, como el teatro guiñol.

Considero que si lo alumnos hubiesen sido partícipes de la transición de lo escrito a la presentación de una obra de teatro, probablemente hubieran podido entender una de las funciones sociales de la escritura que es comunicar, ya que “el niño recibe información sobre la función social de la escritura a través de su participación en dichos actos” (Ferreiro, 1997, p.120); considerandolo un reto para mis próximas

intervenciones el proponer a los niños una práctica social donde sean partícipes de la creación de un objeto de comunicación o en su defecto de una obra de teatro.



**Imagen 15. Imagen congelada. Atrayendo la atención. Presentación de la segunda obra. 6 de marzo de 2020. Fuente: autora.**

Una vez más hice uso del recurso del bigote, esta vez poniéndomelo como cejas, atrayendo nuevamente la atención del grupo para comenzar esta segunda parte de la sesión, (imagen 15). Lo que me permite reafirmar que no es necesario estar gritando para atraer la atención de los alumnos, observé que necesito trabajar esta área para poder buscar diversas formas de mantener y atraer la atención de los niños, considerando su edad, y no contradecir lo que declaré en mi filosofía docente donde busco ser un apoyo para el niño y no una figura que represente temor y esto sólo se puede lograr si dejo de alzar la voz para llamar la atención.

Por otro lado, en mi historia de vida personal, rescato el hecho de que en varias ocasiones a lo largo de mi formación académica y profesional tuve docentes que eran estrictos y reacios en su clase, pero en contraste también tuve profesores que hacían amenas sus clases, eran serios pero causaban risas y no tenían miedo a hacer reír a sus alumnos, por lo que recuerdo que una de las cosas que me propuse al iniciar mi camino docente era divertirme y si era posible hacer que los niños se

divirtieran sin temor a “perder mi figura de autoridad” frente a ellos, retomando así que “Prefiero instalar una idea desde un lugar diferente, y que la risa sea el elemento final, procurando que la información ingrese a través de la sorpresa o llamando la atención sobre algo” Fernando Sendra (cit. Rotstein de Gueller & Soláns, 2015, p.105)

En la continuidad de la secuencia, después de que ambas obras terminaron los alumnos les hicieron preguntas a las mamás, en las cuales destacó una que tiene que ver con el aprendizaje esperado, que fue ¿Por qué usaron el mismo lobo para los dos cuentos?, las mamás respondieron que porque ambos eran lobos pero a pesar de ser iguales eran distintos, fomentando así una lluvia de ideas generada entre las mamás y los estudiantes en las que comenzaron a decir las características de los lobos.

### **Es hora, es hora a crear nuestros cuentos.**

Al término de la lluvia de ideas las mamás se despidieron de los niños y ellos les agradecieron su presencia, les pregunté sobre qué cuento les había gustado más con el fin de rescatar sus ideas, algunos alumnos contestaron que “Los tres cochinitos” y otros “Caperucita Roja”; posteriormente les recordé que nos íbamos a juntar en equipos para realizar su escrito

Al ver nuevamente que los niños se ponían a platicar y no ponían atención a lo que les mencionaba, primero hablé con ellos para que pusieran atención, sin embargo, los niños seguían hablando, apliqué la técnica del silencio (levantando mi mano con el puño cerrado) contando cinco para poder hablar, funcionó pero al momento en que comencé a platicar que se iban a juntar en equipo, volvieron a hacer ruido y comenzaron a preguntar de forma repetida si iba a dejar tarea (a pesar de que les dije que no iba a haber), por lo que sinceramente me desesperé y levanté la voz diciéndoles que guardaran silencio, ya que sentía que perdía tiempo al hablar con ellos para que pusieran atención.

Lo que me llevó a cuestionarme por qué los niños no ponían atención, analizando que después de haber concluido la obra debí de recuperar sus ideas con alguna

pequeña dinámica que los mantuviera motivados y no solamente por medio de preguntas que no representaron ningún reto para ellos,

Reconozco que como docente debo de controlar aún mis impulsos pues, aunque este tipo de acontecimientos raramente pasa, considero que dentro de mi aula ideal no debería de ocurrir jamás, pues además estoy atentando contra mi filosofía docente, en la cual busco generar un ambiente de confianza y de trabajo armónico.

Una vez superado este incidente, les pedí a los estudiantes que acomodaran los bancos alrededor del aula, al mismo tiempo yo estaba dibujando en el pizarrón un lobo, cuando vi que todos terminaron de acomodarse, les indiqué que me dijeran cómo eran los lobos de los cuentos, para rescatar sus características, conforme los estudiantes participaban pasaban a escribir sus ideas, como ellos podían, construyendo así una “radiografía del personaje”, donde describieron tanto aspectos físicos, como actitudinales, además de identificar el problema que hubo en los cuentos y en los escenarios.

Posteriormente, di paso a la formación de las trinas, considerando el nivel de adquisición del lenguaje escrito de cada alumno para identificar a los alumnos en tres colores, y así formar los equipos de forma equilibrada, un niño presilábico, otro silábico o silábico- alfabético y un alfabético, esto se dio por medio de sorteo, donde sacaba un papelito de cada color para formar los grupos de tres y de esta forma todos los alumnos estuvieran integrados en equipo.

Luego les pedí que se pusieran en el suelo con su equipo, teniendo todo el salón para acomodarse donde ellos quisieran; en la mayoría de las trinas no hubo problemas para trabajar y ponerse de acuerdo, sin embargo, Fátima y Leonel no quisieron trabajar en equipo, el argumento de la niña fue porque le había tocado con dos niños y el de Leo fue porque simplemente no quería.

Conviene subrayar que a lo largo de mis pocos años de servicio he aprendido a no forzar en la mayoría de las ocasiones a los niños para que trabajen como se les pide, aún y cuando dentro de mi formación como docente, recuerdo que me pedían dinámicas para “integrar” al trabajo a aquellos estudiantes que no querían, y

descubrí que en algunas ocasiones el que el alumno no se integre en la actividad no representa un impedimento para el logro del aprendizaje esperado, ya que, como me lo demostraron Leo y Fátima, no impidió que crearan su cuento y participaran en la actividad en forma individual. Siendo éste descubrimiento parte de mis teorías personales.

Sin embargo, y teniendo en cuenta la importancia y los beneficios del trabajo colaborativo en los niños, pues aprenden desde valores hasta asumir roles y a organizarse, buscaré maneras en que los alumnos (en específico ellos dos) trabajen en equipo en actividades relacionadas con la producción de textos ya que como he visualizado en análisis anteriores el juntarse entre pares permite que el alumno construya su lenguaje escrito desde las prácticas sociales del lenguaje.

Una vez que los vi acomodados en el lugar que ellos habían elegido, les entregué una hoja (anexo 7) la cual era una guía para crear su cuento, les recordé que entre los tres tenían que crear el cuento y posteriormente harían la “radiografía” de su lobo, según la historia que se inventaron, encontrando así el siguiente artefacto:



**Artefacto 4.2. Imagen congelada. Momento de la construcción, trabajo en equipo. 6 de marzo de 2020. Fuente: autora.**

El artefacto 4.2 derivó a partir de la construcción del cuento entre pares, lo seleccioné debido a que da cuenta de la importancia que tiene el trabajo



colaborativo en el proceso de adquisición de la escritura, ya que al estar pasando con cada uno les comenté que todos tenían que aportar al cuento, además de que también iban a respetar el modo de escribir de los demás, pues la consigna fue escribir como puedan.

De acuerdo con Kaufman (2007) quien menciona que cuando los alumnos todavía no escriben convencionalmente, es difícil interpretar sus producciones sobre todo cuando se trata de cuentos o de textos extensos, por lo que es recomendable inducir el trabajo entre pares ya que además de apoyarse, los niños comienzan a planear el texto y lo elaboran, aunque el resultado no sea legible.

Esto no quiere decir que es una receta donde siempre que se hagan textos de este estilo los niños avanzarán en su conocimiento del sistema de escritura, pero sí significa que los niños ponen a prueba acciones como la reflexión acerca del contenido, de la secuencia y en este caso hasta del título.

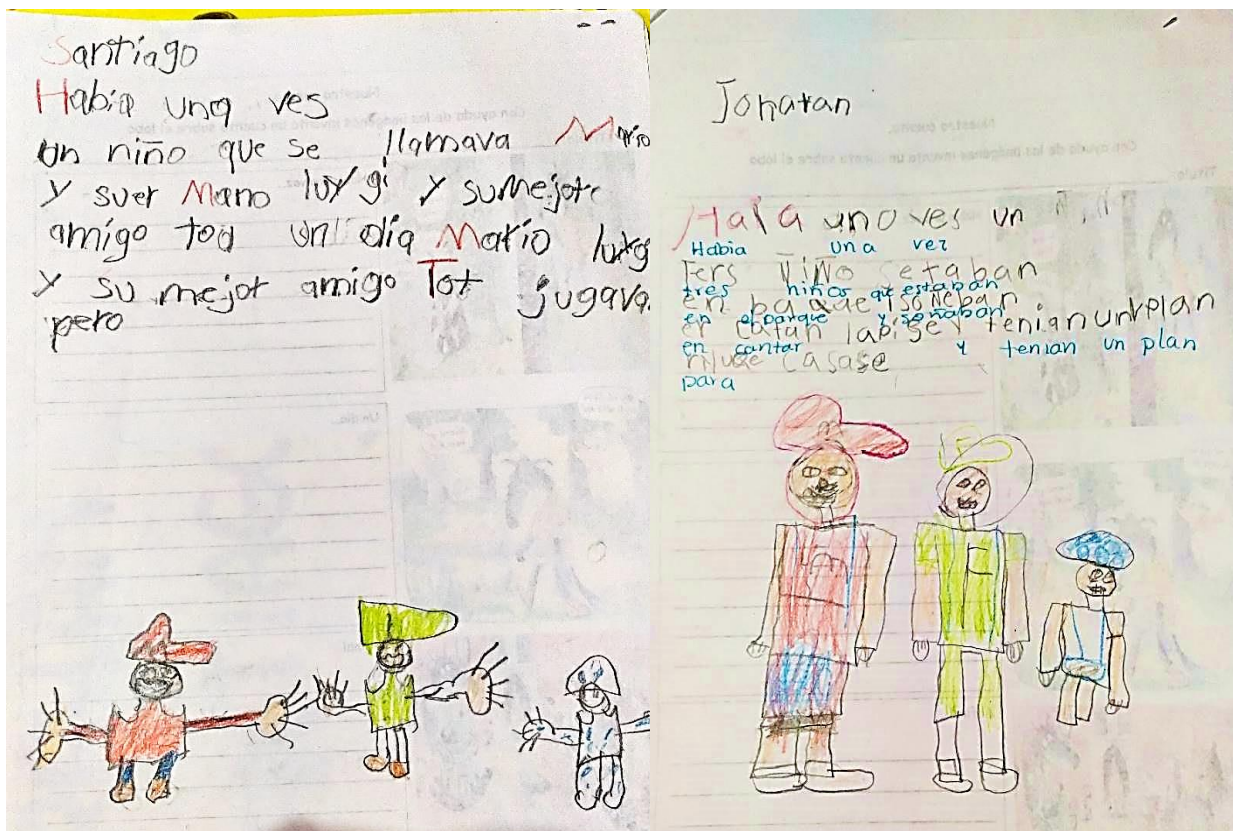
Al monitorear el trabajo de los equipos, iba preguntando a los niños qué era lo que estaban escribiendo, que título querían ponerle, encontrándome de manera gratificante que varios de los equipos sabían que iban a escribir, además de mostrar una secuencia basada en las imágenes de la hoja, que, si bien eran iguales para todos los equipos, la creatividad de los niños no tiene límites pues cada cuento fue distinto. Además, pude notar también la participación activa de Edwin quien en esta intervención me reafirma que él requiere actividades donde le ponga a escribir y le dé la oportunidad de hacerlo como él pueda.

Conforme los equipos iban terminando su trabajo, les daba un pedazo de cartulina para rescatar las características principales del lobo, quien fue el protagonista de su historia, dando de nuevo la consigna de que el dibujo iba a ser elaborado entre los tres, además de escribir las palabras que lo identificaran.

Sin embargo, en este punto ya faltaban escasos minutos para la hora de la salida por lo que la actividad tuvo que ser retomada hasta el día martes, donde los equipos terminaron sus dibujos y pasaban a socializar cómo era el personaje de su cuento para posteriormente pegarlo en el salón.

Esta situación que tuvo un pequeño contratiempo a la hora de evaluar el aprendizaje del alumno, pues el día que retomé la actividad, tres alumnos que habían faltado el viernes y no realizaron la actividad, estaban ya en clase, por lo que su evaluación no fue del todo formativa pues sólo contó con mi punto de vista, y por otro lado no dieron cuenta del aprendizaje esperado donde describían al personaje de su cuento.

El día de la aplicación, en la actividad de la creación del cuento me encontré con un equipo peculiar, conformado por Jonathan, Matías y Santi G. quienes a pesar de tener la consigna de crear su texto a partir de las imágenes que tenía su hoja, los niños decidieron hacer su propio cuento, surgiendo con ellos el siguiente artefacto:



**Artefacto 4.3. Trabajo de los estudiantes. Creamos cuentos. 6 de marzo de 2020. Fuente: autora.**

El artefacto 4.3 se seleccionó debido a que en él se puede observar la construcción del lenguaje escrito de ambos niños, que a pesar de trabajar juntos y compartir los mismos personajes, hicieron cuentos distintos, Santiago G. es un niño ubicado en

un nivel alfabético según adquisición del lenguaje escrito, su personalidad es obstinada y perseverante, le gusta trabajar y hacer sus trabajos lo mejor que puede, por lo regular asume el mando en los equipos en los que se encuentra, siendo en esta ocasión su idea de escribir este cuento en la parte de atrás de la hoja.

Por otro lado, tenemos a Jonathan, un niño sumamente inquieto y platicador, lo que provoca que en ocasiones distraiga a sus demás compañeros de las actividades a realizar, es curioso y le gusta hablar de temas relacionados a video juegos, dinosaurios e historias de terror, se encuentra en nivel silábico en su proceso de adquisición de la escritura.

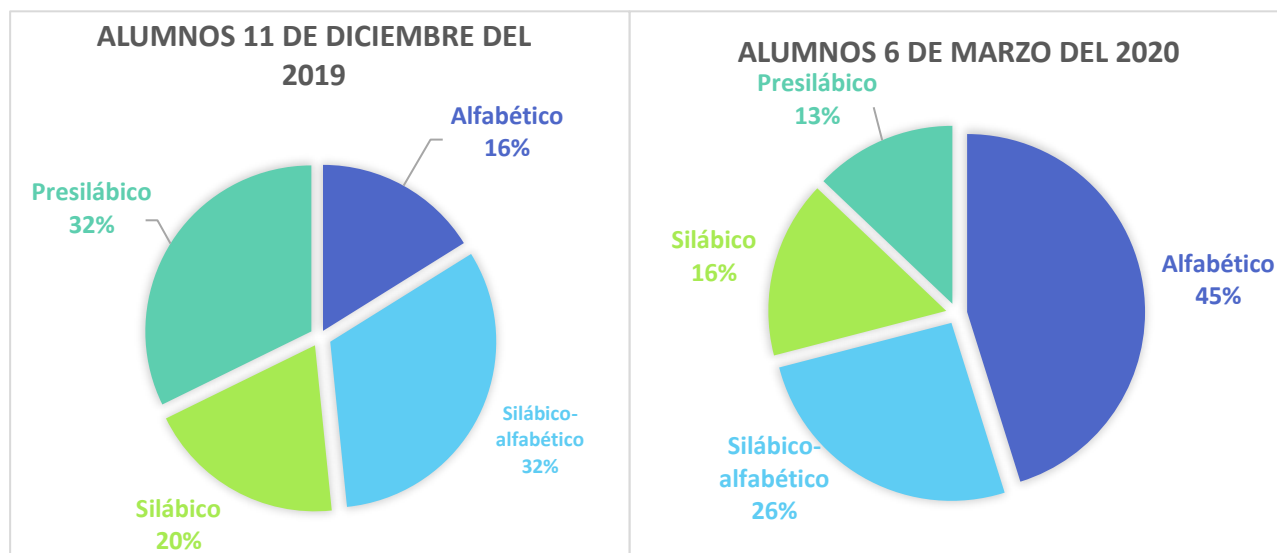
Como mencioné anteriormente ambos hicieron historias distintas, pero con la misma esencia de los personajes, lo cual se puede observar en los dibujos de ambos, sin embargo, están haciendo uso de la escritura como medio de comunicación, como lo menciona Ferreiro (1999) “los usuarios (de la escritura) no pretenden conseguir textos coherentes o gramaticales, sino comunicar sus interacciones e informaciones a otros” (p.29).

En este caso ambos comunicaron cómo eran su personaje o personajes principales y que tenían un problema, cumpliendo parcialmente con el aprendizaje esperado pues ambos cuentos están incompletos faltándoles el cierre en ambos textos, denotando también que existen faltas de ortografía y omisión de letras, lo que es normal en este proceso y a los niveles en los que se encuentran, pero aun con estas “fallas” ambos son interpretables.

Observé también un hallazgo en cuanto a mi práctica docente: la apertura de mente que estoy generando para evaluar positivamente los avances de mis alumnos, ya que al hacerlo puedo observar los aciertos, contrario a valorar los aspectos faltantes como negativos y en consecuencia desvalorizar el trabajo hecho por mis alumnos, para los cuales en sus palabras fue difícil esta actividad.

## Conclusiones

Finalmente, con el desarrollo de esta cuarta intervención, pude encontrar avances significativos tanto en mi práctica docente como en el proceso de adquisición del lenguaje escrito de mis alumnos, pues el comenzar a implementar una evaluación formativa donde ellos participen, me permite visualizar y contrastar mis resultados con sus propias percepciones.



**Imagen 16. Gráficos. Contraste de resultados primera intervención vs cuarta intervención. 6 de marzo del 2020. Fuente: autora.**

Como mencioné en el párrafo anterior en esta cuarta intervención logré visualizar un gran avance en el proceso de adquisición del lenguaje escrito que se logra ver gracias a las gráficas de la imagen 16 donde podemos contrastar los resultados de la primera intervención llevada a cabo el día 11 de diciembre del 2019 y la intervención descrita en este análisis 4, observando que en un primer momento había igualdad de porcentajes entre el nivel presilábico y el alfabético, en cambio en la segunda gráfica se observa un incremento del nivel alfabético y un descenso del nivel presilábico en algunos niños.

Lo anterior me permitió retomar una idea de la cultura docente, que antes de esta investigación para mí no tenía sustento, la cual hace mención de que después del periodo vacacional de invierno, muchos niños llegan leyendo o en su defecto

decodificando mejor su lectura y escribiendo con mayor fluidez, (lo que explicaría los resultados anteriores).

Sin embargo, ahora puedo confirmar que la idea antes mencionada tiene sustento en la teoría, pues a este avance entre el periodo vacacional de invierno Kaufman (2007) lo llama “hacer clic”, refiriéndose así a aquellos estudiantes quienes logran un avance significativo de diciembre para enero, argumentando que quienes lo logran es porque entraron a primer año con una asociación mayor a las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura.

Así que, considerando lo dicho con anterioridad, puedo argumentar que la escolaridad brindada en preescolar es un factor determinante para el proceso de escritura, pues la mayoría que logra pasar de un nivel a otro, es porque llegó a la comprensión total o parcial de la relación entre la escritura y la sonoridad y deberán recorrer varios pasos, para poder interpretar las características de nuestro sistema de escritura, (Kaufman, 2007).

Por otro lado si sólo hubiese tomado en cuenta los resultados observados en las graficas anteriores, hubiese emitido un juicio de valor mencionando que el 13% de los alumnos “no lograron” pasar a un nivel sílabico, sin embargo dejaría de lado aquellos avances que pueden llegar a ser mínimos pero significativos, lo que hubiese implicado el ignorar la evolución de estos cuatro estudiantes.

Kimberly, Edwin, Raúl y Fátima son quienes a pesar de estar en el nivel presilábico lograron un progreso detectado al momento en que se llevó a cabo esta intervención, pues en sus evidencias pude notar que comenzaron a utilizar el principio de variación interna y cantidad mínima para sus escritos, cuando en la primera intervención, e incluso en el diagnóstico, logré observar que sus producciones eran sin control de cantidad, con escrituras primitivas y simbólicas.

Reconozco que una de las áreas que debo de fortalecer aún de manera más significativa es el profundizar en el conocimiento de los distintos niveles de escritura, puesto que es importante para que pueda apoyar a mis alumnos según las características que presentan de acuerdo a su nivel y así poder favorecer

conversaciones donde tome en cuenta sus ideas y a su vez fomente la movilización de esquemas acerca de sus producciones, creando momentos o como lo menciona Ferreiro (1997) “perturbaciones” que hagan al niño reflexionar acerca de lo que escribe.

## EVALUACIÓN

En cuanto a las modalidades de evaluación que implementé están la heteroevaluación, así como una autoevaluación para el desempeño, y me percaté que pocos fueron los estudiantes que se permitieron autoevaluarse con el indicador “debo de mejorar”, mientras que los otros estudiantes en consecuencia al estadio en el que están pasando según Piaget (1976), son egocéntricos y no reconocen sus errores, por lo que en el instrumento de autoevaluación fueron más del 60% de los niños que se pusieron “bien” en todo los indicadores.

Cabe destacar que este instrumento de evaluación lo realicé con ayuda de los alumnos pues fueron los estudiantes quienes decidieron los indicadores a evaluar en su cuento, además del símbolo que éste implicaba, como lo muestra la imagen 6.

El cuento	Bien	mas o menos	Debo mejorar
Se entiende	★	♥	♥
letra es entendible	★		
Tiene titulo	★		
Participe	♥		
Calificación Maestra	★		

Imagen 17. Instrumento de evaluación, Autoevaluación. 6 de marzo de 2020. Fuente: autora.

Al observar los resultados de la evaluación me doy cuenta que para la edad en la que se encuentran los alumnos, es más significativo evaluar a su compañero, debido a que lo hacen de una forma más objetiva que cuando se evalúan a sí mismos, pues como muestra la imagen 17 lo quieren tener todo bien.

Esto trae un nuevo reto para mi próxima intervención docente, el implementar los tres tipos de evaluación: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, para poder contrastar los resultados y de esta manera tener una visión más integral de las perspectivas que los niños tienen de sus compañeros y de ellos mismos.

### APRENDIZAJES PREVIOS

Uno de los puntos que puedo rescatar de este análisis, gracias a mi equipo de cotutoría, es el diseño de actividades que me permitan visualizar los aprendizajes previos, ya que, a lo largo de estos cuatro análisis me pude percatar que en mínimo tres intervenciones las consignas las dejo en preguntas sencillas y en su defecto actividades poco retadoras para los niños.

### TRABAJO CON PADRES DE FAMILIA

Otra área de oportunidad detectada en este análisis es el trabajo con padres, el cual consideré como factor de innovación pues a diferencia del análisis 2, en esta ocasión las madres de familia tenían que encargarse de la organización entre ellas para llevar a cabo la obra de teatro, situación que no fue del todo atendida; esto me lleva a pensar que uno de los retos de mi práctica docente puede ser mejorar la comunicación con las madres de familia, asegurándome de que su rol en la clase quede claro.

Soy consciente de la necesidad de dejar el nerviosismo a un lado cuando se trata del trabajo en conjunto con ellos, enfocándome en las acciones que van acorde a lo planteado en clase y en consecuencia valorar el esfuerzo que las mamás hicieron para poder apoyar en la actividad, en este caso elaborar los títeres.

## MANTENER LA ATENCIÓN DE MIS ALUMNOS Y EL TIEMPO

Mi equipo de cotutoría en otra de sus aportaciones me dejó ver la importancia que tiene el control del grupo en mi desarrollo como docente ya que en esta sesión exploté más de una vez, pues los niños se ponían a conversar entre ellos, lo cual causaba que en más de una ocasión interrumpiera la sesión para llamar la atención y en su defecto perdía tiempo.

Se rescata que “un buen maestro es aquel que no impone énfasis en la imposición del orden si no en la formación de estudiantes capacitados para manejar por sí mismos los procesos de aprendizaje” (Brophy, 2000, p.14), en consecuencia, si quiero llegar a ser una docente con calidad debo de dejar de llamar la atención de mis alumnos de una manera tradicionalista, alzando la voz, y buscar estrategias para mantener su atención, teniendo en cuenta que como son niños de entre 6 y 7 años, su atención dura como máximo 15 minutos como lo menciona Fernández (2012).

A su vez, debo mejorar mis competencias en la planificación de clases, para poder contemplar los tiempos necesarios para cada actividad pues uno de los factores que intervino para que esta sesión se terminara en dos días, y no en uno como lo tenía contemplado, fue porque cité a las a las mamás después del recreo y al analizar esta secuencia me doy cuenta que esto pasó por qué no consideré la intervención de las señoras para la hora de entrada, lo cual me hubiese dado más tiempo para concluir las actividades en un solo día.

## EMOCIONES

De igual modo otra de las áreas de oportunidad que debo trabajar, en este caso, en mi persona, es el manejo de mis emociones y el estrés que las actividades pueden provocar en mí, considerando que lo personal también influye en mi práctica dentro del aula; vi que en esta ocasión lo manejé mal por lo que para mis próximas intervenciones uno de los retos que tengo es lograr autorregularme, pues al explotar tantas veces como lo hice en esta ocasión, causé que obstruyera en el proceso de mi alumno, pues interferí en el ambiente de aprendizaje y a su vez falté a lo



declarado en mi filosofía docente, en la cual menciono que deseo ser un motor de confianza para mis alumnos y generar un ambiente resonante para favorecer su aprendizaje.

#### HALLAZGOS PARA MI TEMA

Así como mi equipo de cotutoría me ayudó a observar los retos que tengo que enfrentar en mis próximas intervenciones, también me apoyó en encontrar mis aciertos, y mis hallazgos los cuales abonan a la respuesta de mi pregunta **¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de primer grado de Educación Primaria para el logro de los aprendizajes esperados?**

El primero de ellos fue la formación de grupos heterogéneos que favorecen el proceso de adquisición, ya que al integrar los equipos con distintos niveles de escritura, se fomenta desde el aspecto actitudinal el compañerismo, y desde el punto del lenguaje escrito las prácticas sociales del lenguaje para poder crear sus producciones, apoyando esta idea con lo siguiente “se aprende más inventando formas y combinando que copiando; se aprende más tratando de producir junto con otros una representación adecuada para una o varias palabras que haciendo planas en soledad”. (Ferreiro, 1997, p.122)

Para fortalecer el proceso de adquisición del lenguaje escrito es necesario entablar una constante interacción social, donde a su vez se respete el proceso de escritura del niño (por ello la consigna “hazlo como puedas”), brindándole la oportunidad de expresarse sin barreras, y donde el papel del docente es brindar conversaciones que fomenten en el infante la reflexión sobre lo que está escribiendo o cómo lo está escribiendo, dejando de lado los juicios de valor, pues éstos lejos de ayudar desvalorizan cualquier progreso que los alumnos puedan tener.

Debo darles la libertad de creación y de movimiento, y sólo fungir como guía y monitor de su trabajo, dejando el proceso de escritura a mis alumnos, visualizando que de esta manera se fomenta la seguridad en el alumno y se le permite que utilice su imaginación para plasmar sus ideas, fortaleciendo en consecuencia las ganas del niño por aprender.

Por último y no menos importante, otro hallazgo que rescaté de esta intervención es con respecto a la inclusión, pues en ésta ocasión pude observar como todos los alumnos participaron, independientemente de su nivel de adquisición del lenguaje escrito, propiciando el respeto por la diversidad, en la formación de equipos, y desde mi posición apoyé a los alumnos de acuerdo a sus necesidades, brindándoles la libertad de creación en sus producciones, lo que me permitió analizar que mi actuar docente comenzó a tener tintes de una práctica inclusiva.

## 6.5 Análisis 5: Aprendo a cuidarme

*“Tu verdadera acción social,  
es sembrar conciencia”*

**Alejandro Jodorowsky**

Durante estos últimos meses pude observar la importancia que tienen los medios visuales en la difusión de información sobre diversos temas, desde infografías, carteles, videos, artículos, notas informativas, entre otras formas de comunicación. Siendo de esta manera que se retoman las palabras de Ferreiro (1997), utilizadas en el primer análisis, “la lengua escrita es un objeto de uso social, con una existencia social y no meramente escolar” (p.25), lo que deja ver efectivamente la importancia que tiene la escritura en nuestra sociedad.

Al comienzo de este portafolio, creía que enseñar a escribir sólo era cuestión de comenzar de la palabra como unidad, hasta el conocimiento de las letras, sin embargo, a través de los anteriores análisis me he dado cuenta de que no es así y que hasta el aprendizaje de la escritura debe estar ligado a temas significativos para los niños. Con lo anterior no quiero decir que los contenidos planteados en los planes y programas no sean relevantes, pero sí que en ocasiones carecen de ese sentido contextual que dota de sentido al aprendizaje,

La tarea de cada docente es darle contexto y sentido a lo que aprenden los estudiantes, por ello y teniendo en cuenta, que el tema del COVID-19 es de relevancia social no sólo para el país, sino también a nivel mundial, consideré idóneo trabajarlo atendiendo a mi pregunta de investigación **¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de primer grado de Educación Primaria para el logro de los aprendizajes?**, donde a través de esta intervención quise ayudar a tomar consciencia sobre esta enfermedad a partir de la creación de carteles para la difusión en la institución, conjuntando esta vez las asignaturas de Conocimiento del medio y Lengua materna: Español, atendiendo así a los aprendizajes esperados: “Reconoce las distintas partes de su cuerpo y practica hábitos de higiene para cuidar su salud” y “elabora textos sencillos e ilustrados para

publicar en el periódico mural del aula”, así como a los campos formativos de Exploración del mundo natural y social y Lenguaje y comunicación, respectivamente.

En cuanto a la asignatura de Conocimiento del medio, retomé el tema “Cuidado de la salud”, ubicado en el eje temático “Mundo natural”, por su parte la asignatura de Lengua materna maneja el Ámbito de Estudio y la práctica social del lenguaje “Intercambio escrito de nuevos conocimientos”, con una evaluación formativa, atendiendo a la coevaluación y heteroevaluación.

Cabe destacar que en un comienzo la actividad se llevaría a cabo hasta la semana del 23 al 27 de marzo, pues así lo tenía contemplado, sin embargo debido a que en días anteriores a la fecha del 18 de marzo, se había comenzado con las especulaciones de la cancelación de clases por el tema del COVID-19, conjuntándolo también con que el día martes 17 de marzo, terminaría la aplicación de la intervención 4, decidí llevar a cabo la puesta en clase para realizar este análisis el día miércoles.

Sin embargo, considero que las circunstancias no jugaron del todo a favor de las actividades, puesto que el día martes se contó con la presencia de 20 alumnos, de los cuales algunos estaban enfermos y acatando las indicaciones que la Secretaría de Educación Pública (SEP) había decretado, aunado a que la institución dio el anuncio de que si los padres de familia no querían llevar a los niños, no serían sancionados, se contó el miércoles 18 de marzo con la presencia de solamente 14 alumnos de los 31 que conforman el grupo de 1°C.

### **¿Qué conoces tú?**

El día 18 de marzo, durante la entrada la directora nos mandó a hablar sobre las medidas que se iban a tomar, además de otros asuntos generales de la institución, haciendo que esta reunión durará hasta pasadas las nueve de la mañana, lo cual me puso nerviosa, ya que, no sabía si iba a terminar la intervención, pero atendiendo a uno de los retos que encontré en mi análisis cuatro, traté de calmarme para no estresarme por el tiempo.

Así, al finalizar la junta comencé a acomodar todo para dar inicio a la sesión, instalé un proyector y el sonido, lo cual hizo que se volviera a desperdiciar tiempo considerable para la actividad, puesto que la idea era que antes de la entrada de los niños a las 7:30 iba a acomodar todo, sin embargo, al no tener acceso a los electrónicos necesarios y después tener la junta, la clase comenzó hasta las 9:40 a.m.

Situación en la cuál, de no haberme concientizado de mis retos, hubiera explotado o estresado, afectando el ambiente de aula, y en esta ocasión puedo rescatar que no fue así. Al comenzar a indagar los conocimientos previos con los alumnos sobre el tema del COVID-19, noté gran disposición en ellos, asumiendo que era un tema que les llamó la atención, ya sea porque estaban preocupados o interesados debido a que lo habían escuchado en la televisión y algunos familiares lo habían comentado.

Me di cuenta de lo anterior porque un día previo escuché las pláticas de mis alumnos, percatándome que hablaban del coronavirus como si fuese una película de ciencia ficción, pues en algunas expresiones decían “mi mamá dice que nos vamos a morir todos”, “los chinos son malos, inventaron la enfermedad para destruir el mundo”, entre otras cosas, además de que algunos estudiantes lo comentaban con verdadera preocupación, siendo esta situación parte del porqué escogí el tema del COVID-19, para trabajarlo mediante la escritura.

Durante el rescate de aprendizajes previos, acomodé a los alumnos en equipos de cuatro según sus distintos niveles de adquisición del lenguaje escrito, lo que me permitió tener más riqueza al momento de realizar los productos de escritura, para posteriormente subdividir cada cuarteto en binas, ya que en este primer momento íbamos a jugar con un memorama sobre las formas de prevenir el coronavirus, a cada pareja le entregué dos hojas para recortar con las mismas imágenes, mientras les pedí que observaran lo que recortaban.

Posteriormente les di un tiempo para que jugaran, y al término del juego les pedí que observaran las imágenes y vieran de qué trataban, les pregunté cosas como ¿De qué hablaban las tarjetas de tu memorama? ¿Sobre qué tema tratan?,

obteniendo distintas respuestas, las cuales me permitieron identificar otros de sus aprendizajes previos que correspondían al cuidado de la salud, pues por ejemplo Nicolás me comentó “son formas para cuidarnos y no enfermarnos”, Mía le contestó “también es para la gripa” aludiendo a que las medidas que les presenté no sólo eran para la enfermedad actual, sin embargo, la mayoría de los alumnos contestó “es para no enfermarnos de coronavirus”.

A continuación, les proyecté dos videos que traje preparados, el primero que les presenté fue uno que no tenía narrador, en un primer momento (cuando planeé) había decidido que yo les leería, sin embargo, grata fue mi reacción cuando Dante me pidió leer lo que decía el video, a lo que accedí, trayendo en consecuencia que los demás estudiantes quisieran participar también.

Al analizar este hecho, me doy cuenta que hay un crecimiento grato en mi práctica docente, pues en este punto de la actividad dejé de ser la protagonista de mi clase, cediendo que el niño sea quien construya su aprendizaje o en su defecto se interese por el lenguaje escrito a través de querer leer en voz alta para sus compañeros, por otro lado también visualicé la importancia que tiene el no estresarme por el tiempo, pues en esta ocasión di apertura a todos los niños que solicitaron participar, dejando de lado si leían lento y pausado o de manera fluida, permitiéndome así visualizar la disposición que tienen hacia la lectura del lenguaje escrito.

Esta experiencia me permitió ayudar de una manera más significativa a aquellos alumnos que aún no pueden leer, pues primeramente dejaba que ellos trataran de hacerlo por sí mismos, y después mientras hacíamos la lectura del video yo les apoyaba a ellos ubicándolos en la palabra que iban leyendo y en su defecto ayudándolos en la acción. Aunque también considero que un factor que propició lo anteriormente mencionado, fue que eran pocos alumnos en el grupo, lo que en consecuencia hace que me planteé en un futuro aplicar este acierto con el total del grupo, durante mi práctica diaria, y así darme cuenta en realidad si crecí en este aspecto o no.

Por otro lado, retomo que “la adquisición de la lengua escrita supone que los niños puedan poner a prueba su hipótesis, escribiendo, leyendo y confrontando lo que

ellos leen o escriben con otras personas” (SEP,2011,p.116), ya que, al dejar que ellos lean me puedo dar cuenta cómo visualizan y decodifican el lenguaje escrito, pues existieron alumnos como Raúl que su hipótesis silábica se basaba en el conocimiento de algunas consonantes y vocales, por lo que al hacer la acción de leer sólo deletreaba, y era ahí que como docente le apoyaba en su lectura.

Este hecho también desencadenó que Matías comenzara a decir que Raúl “no sabía leer”, lo cual representó molestia de mi parte, pues este alumno por lo claridoso que es tiende a señalar las áreas de oportunidad de los demás como un defecto, por lo que primero traté de darle la confianza a Raúl para que siguiera leyendo y al término le comenté a Matías que todos saben leer y que algunos lo hacen lento porque les da pena, pero recalcándole que todos tenían esa habilidad, a lo que Raúl contestó “es que sí, me da pena”.

Posteriormente proyecté el otro video, no sin antes decirles que estábamos viendo esta información porque al final iban a hacer un cartel, lo cual considero que ayudó a centrar la atención en el siguiente video informativo, y una vez finalizado entregué por parejas (las cuales previamente formé de manera homogénea de acuerdo a sus distintos niveles de adquisición del lenguaje escrito), el cuento “Rosa contra el virus”.

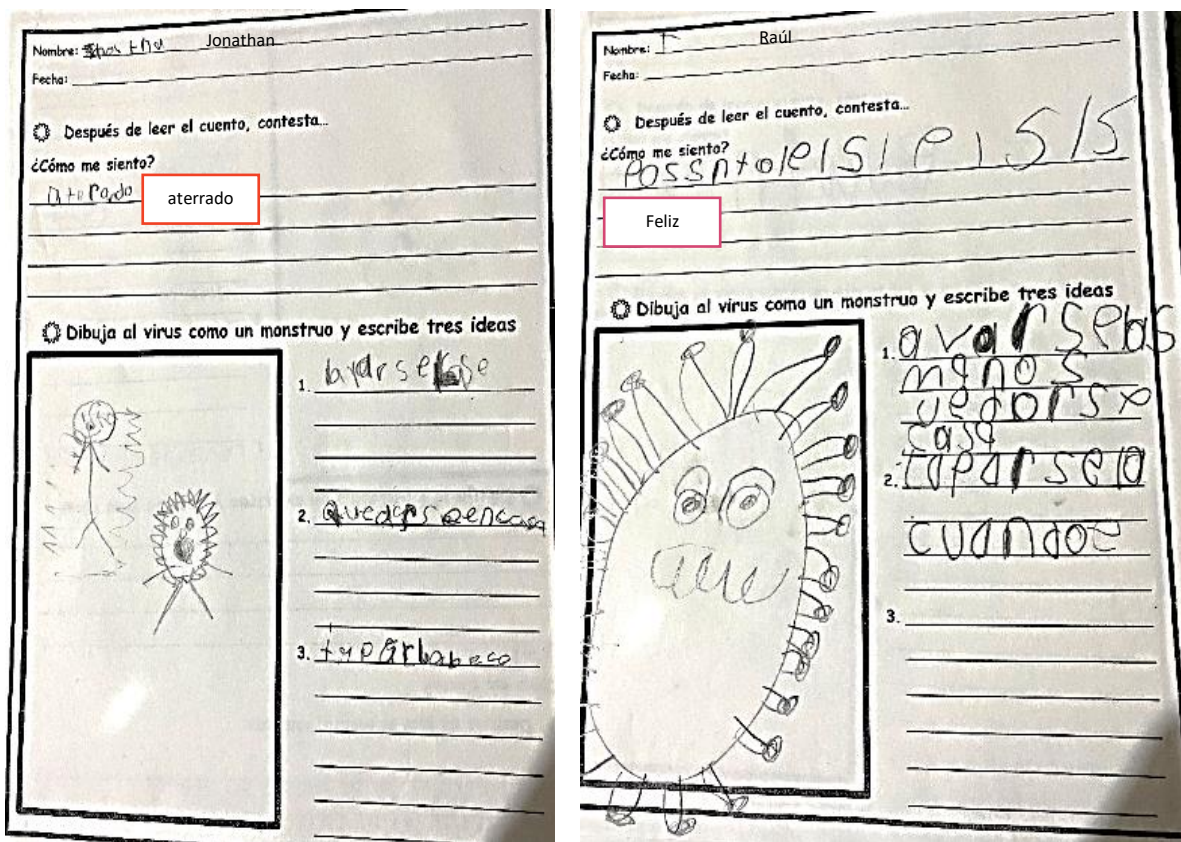
### **Experimentemos**

Comenzamos a darle lectura, de manera que otra vez todos los niños participaran, sin embargo, al creer que era un cuento apto para ayudarles a comprender el tema de la pandemia y a su vez que permitía la expresión escrita, no tomé en cuenta la relación del tiempo de lectura con la extensión del cuento, por lo que casi al término de la historia, se llegó el receso, cuestión que no afectó al progreso de la actividad pues al regresar la retomamos y concluimos.

A pesar de saber que el tiempo estaba encima de mí, por la duración de las actividades, consideré no modificar esta parte del desarrollo porque creí que en este tema los alumnos debían de estar lo más posiblemente informados para que lo comprendieran, y que por medio de los carteles y la exposición de los mismos contribuirían a reafirmar su aprendizaje.

Fue así que al término de la lectura del cuento comenzamos a platicar acerca de la importancia del cuidado para no enfermarse, las medidas que debían tomar, qué es el COVID-19 y qué síntomas lo caracterizan, haciéndose así una lluvia de ideas, en la cual algunos alumnos pasaron a escribir y otros me dictaban para plasmar en el pizarrón.

A raíz de la historia y como evidencia del lenguaje escrito de los alumnos les brindé una hoja de trabajo, que me ayudó a visualizar el proceso de escritura que tienen los estudiantes, permitiéndome encontrar el artefacto 5.1.



**Artefacto 5.1. Trabajo de los alumnos. Después del cuento. Escribe cómo te sientes. 18 de marzo del 2020. Fuente: autora**

El artefacto 5.1 lo seleccioné porque da cuenta del proceso de escritura que los alumnos han tenido hasta esta quinta intervención, además que formar equipos me permitió visualizar el apoyo que se dio entre sus integrantes, pues durante el



desarrollo del trabajo entre los miembros del equipo identificaban las ideas que iban a escribir y después les ayudaban a escribir dictándoles.

En la primera imagen se puede observar el trabajo de Jonathan, el cual se ubica en la etapa preoperacional según Piaget (1976), es un alumno inquieto, quien tiene acceso al internet en casa por lo que siempre llega con ideas que para su edad son de difícil comprensión, pues en esta etapa todavía los niños tienden a mezclar la realidad con la fantasía, por lo que les cuesta distinguir lo que puede ser real de lo que no.

En diversas ocasiones hablé con sus familiares sobre el uso del internet y los temas que el niño veía, y me argumentaron que ya se le iba a supervisar los videos y juegos que el estudiante veía, situación que no vi reflejada en la escuela, pues particularmente, él fue uno de los niños que mencionaba que “todos se iban a morir”, “que el apocalipsis había comenzado” y “que el coronavirus iba a atacar a todos”, despertando miedo en algunos de sus compañeros.

Cabe destacar que le gusta participar y tiene facilidad para hablar frente a sus compañeros, pues cada idea nueva que encuentra se la quiere compartir, porque todo lo que ve es interesante; en la escritura el alumno se encuentra en un nivel silábico, tiene una gran imaginación que se ve reflejada al momento de permitir que inventen cuentos, pero casi no le gusta escribir porque le da flojera.

Por otro lado, tenemos a Raúl que se encuentra en nivel presilábico, como se puede observar en la segunda imagen en la pregunta ¿Cómo me siento?, él es un alumno dinámico y kinestésico, por lo que en las actividades de escribir, o aquellas que no impliquen algún material concreto, pierde la atención rápidamente; de acuerdo a lo que conozco de su contexto familiar, su mamá estudió hasta la secundaria y su papá tiene prepa trunca, además no cuenta con libros o cuentos, aparte de aquellos que se les proporciona de la escuela, teniendo un ambiente familiar poco alfabetizador, cabe destacar que por medio del diagnóstico aplicado a principio del ciclo escolar, pude percatarme que el niño aún no tenía conocimiento de las vocales.

Lo anterior es relevante pues antes de hacer esta investigación en mis teorías personales, se encontraba el mito de que “después de las vacaciones de invierno los alumnos iban a regresar leyendo o con menos dificultades”, mito del ámbito docente, pues desde que estaba en la normal y hablaba con aquellas docentes con las que llegué a practicar me comentaban lo mismo.

Sin embargo ahora puedo comprobar que aquellos niños que regresan con su proceso más avanzado, son “los que entran a primer año con una aproximación mayor a las características alfabéticas del lenguaje” pero aquellos que no lo hacen son “aquellos niños que entran sin haber comprendido la relación entre la escritura y la sonoridad, y deberán todavía recorrer varios pasos del proceso constructivo para llegar a poder interpretar las características alfabéticas de nuestro sistema” (Kaufman, 2007, p.54).

Como consecuencia, ahora puedo contrastar la parte teórica con la parte empírica, pues como describí anteriormente, se puede observar que ambos niños están en niveles distintos de su proceso de adquisición de lenguaje escrito, de esta manera se encuentran en los dos primeros, presilábico y silábico, destacando así la importancia del diagnóstico y de conocer a nuestros alumnos, pues de no haber indagado en estos aspectos, considero que no habría encontrado una respuesta del porqué el avance lento en ambos alumnos.

Al leer lo último sé que se puede llegar a pensar que por parte de Raúl no hubo avance pues si observamos sigue en el primer nivel de adquisición de la lengua escrita, sin embargo el alumno sí ha mostrado avance y este artefacto me permitió observarlo, debido que al comienzo el niño presentaba una escritura con rasgos primitivos, no distinguía el dibujo de las letras, posteriormente presentó una escritura sin control de cantidad y sin variación interna; pero en su trabajo podemos observar que al intentar escribir “Feliz” el alumno presentó una escritura con los elementos de variación interna y a su vez con control de cantidad.

Con lo anterior quiero decir que el hecho de comenzar a interiorizar “que todo estudiante tiene un avance”, no se debe dejar de lado, puede que no sea lo que se espera pero es necesario tomarlo en cuenta para seguirlo apoyando en su proceso,

y no dejarlo solo o relegado pues “uno de los principios de enseñanza dentro de las zonas de desarrollo próximo de los estudiantes implica que ellos requieren explicaciones, conducción, asesoría y otros métodos de asistencia por parte de los profesores” (Brophy, 2000, p.29), por lo que dentro de mi papel y atendiendo a mi filosofía docente por medio de estrategias diversificadas debo representar un soporte, no sólo para Raúl, si no para cada uno de mis alumnos.

Otro punto que debo destacar en este artefacto fue el apoyo que logré observar en los equipos de ambos niños, donde a pesar de que les comenté que era una actividad individual, los integrantes que van con niveles como silábico -alfabético o alfabético apoyaron a sus compañeros en su escritura, tomando como referencia la lluvia de ideas que habíamos tenido al comienzo sobre cómo cuidarnos, dictándoles a sus compañeros sus ideas y mostrándoles lo que habían escrito para que ellos “supieran” qué letra o palabra les estaban diciendo que escribieran.

Lo anterior potenció que los alumnos trabajaran de una manera cooperativa, que se entiende como “la enseñanza en pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos con el fin de maximizar el aprendizaje, tanto el propio como el de cada uno de los demás” (Smith, 1996, p.71 citado por Barkley, Croos & Major, 2007, p. 18), pues a pesar de que en su desarrollo predomina el egocentrismo noté cómo el apoyo de sus compañeros propició que tanto Raúl como Jonathan movieran sus esquemas para poder formar las palabras que les iban dictando, notando también más atención por parte de ellos hacia las palabras de sus compañeros.

En la clase pasamos al momento de aplicar las actividades experimentales que les llevé previamente preparadas, para esto les pedí que sacarán su bolsita con purpurina y su pintura, cosas que les había encargado un día anterior, obviamente existieron estudiantes que no llevaban su material por lo que también se los proporcioné, además de un paquete de guantes de látex.

Posteriormente salimos del salón y formamos un círculo, los estudiantes estaban emocionados por el uso de los guantes de látex, así que se los pusieron sin esperar a que les indicara, lo cual me dejó ver otro de mis crecimientos con respecto a mi práctica, pues en un pasado esta acción de los alumnos me habría molestado,

situación que no fue así, ahora comprendo que lejos de representar desorden puede ayudarme a fomentar su atención hacia la actividad.

Después de que los alumnos se habían puesto los guantes y estaban en el círculo, retomé las actividades previamente trabajadas para llegar al punto del lavado de manos, indagué si sabían cuánto tiempo y cómo debían hacerlo, y a pesar de haber sido una actividad donde todos los medios de comunicación hicieron mucho énfasis, algunos sólo recordaban la canción “coronavirus” que salió en días pasados.

Por lo que les dije que íbamos a experimentar con su pintura simulando que era el jabón, e íbamos a usar una canción que era fácil de recordar y a ellos les gustaba, por lo que comenzaron la lluvia de ideas diciendo distintos nombres de canciones, hasta que Carolina mencionó la canción “Mariposita”, así que les pregunté a los demás niños, si esa canción era fácil de recordar y les gustaba, a lo que de manera unánime contestaron que sí.

Así que les pedí que vieran cómo tenían que hacerlo, les puse el ejemplo y ellos lo repitieron, con el objetivo de que conforme íbamos avanzando en el lavado de manos, los guantes de látex de todos se fueron llenando de pintura la cual jugaba el papel del jabón como lo muestra la imagen 18.



**Imagen 18. Fotografía. Me cuido. Lavamos nuestras manos. 18 de marzo del 2020.**  
Fuente: autora

Al término de esta actividad, y al querer platicar con los alumnos, comencé a notar que se estaba perdiendo el interés en la misma, así que les comenté que íbamos a seguir con la actividad de la diamantina, pero que aún no les iba a platicar de qué trataba porque ellos se iban a dar cuenta, pero tenía que ver con lo que acababan de aprender.

Regresamos al salón y una vez que todos los estudiantes estaban en su lugar, le entregué a cada equipo dos platos, en los cuales iban a vaciar la brillantina, procurando que ésta fuese dentro del recipiente del mismo color, pero a nivel grupal me cercioré que en cada contenedor hubiese un color distinto, fue así que comenzamos la actividad ¿Cómo viaja el virus?, haciendo alusión a una parte del cuento que habíamos leído previamente.

Les indiqué que cada uno pusiera sus palmas sobre la diamantina que estaba en su respectivo plato, después les pregunté ¿Por qué creen que hicimos eso?, Leo dijo que era porque íbamos a hacer arte, Matías contestó “es que vamos a hacer un experimento”, a lo que asentí e indagué aún más, hasta que Génesis contestó “los puntitos son los virus que se pegan en nuestras manos”, por lo que la felicité y les platiqué que íbamos a jugar a Simón dice, pidiéndoles como primera indicación que se saludaran de mano.



**Imagen 19. Fotografía. ¿Cómo nos contagiamos? Observa tus manos. 18 de marzo del 2020. Fuente: autora**

Cabe decir que, durante esta actividad, tocaron varias cosas, como las manos de sus compañeros, su cara, sus lugares, etc. Al final de esta primera parte platicamos sobre lo qué paso con sus manos, notando que ya las tenían de distintos colores (imagen 19) y no como las tenían al principio, de manera grupal reflexionamos y retomaron las formas de prevención vistas desde su memorama, el cuento y los videos para saber qué hacer si ya sus manos estuvieron en contacto con muchas cosas, a lo que Valeria comentó “si ya tocamos y no podemos lavarnos las manos, usamos gel”.

El comentario de Valeria propició aún sin darse cuenta, la vinculación de su aprendizaje y dando pie a la siguiente parte de la actividad , en la cual pasé con cada uno a servirle gel en su mano, y pidiéndoles que trataran de quitárselo, es ahí cuando Nicolás comentó “pero sólo se nos pegará más”, resultando otra lluvia de ideas por parte de los niños, entonces les pregunté ¿Qué más podemos hacer para sacarnos a los virus de las manos y nuestro cuerpo?, teniendo así las respuestas de lavarse las manos y bañarse.

Al tener las respuestas deseadas les platiqué que íbamos a lavarnos las manos, y que lo haríamos con la canción que ellos habían elegido anteriormente, por lo que les indiqué que se formaran para salir a los baños y ejecutar dicha acción, lo que en un principio creí que iba a ser una actividad que iba a demorar mucho tiempo, debido a que la había diseñado para 31 alumnos, y la institución sólo cuenta con cuatro lavabos, fue (dentro de lo que cabe) rápido ya que el hecho de que fueran pocos estudiantes me ayudó a que no se tardaran tanto y además a observar de una manera más significativa si los niños y niñas se habían apropiado de las actividades vistas hasta este punto.

Una vez que los alumnos terminaron de lavarse las manos, entre ellos comentaron que era mejor usar jabón y agua para poder deshacerse de todo lo que traen, situación que reafirmó mi teoría personal sobre la necesidad del uso de material concreto para mantener la atención del alumno y así lograr que se apropie mejor del aprendizaje.

## **Plasmando lo que aprendimos**

Para finalizar con esta sesión, les mostré a los alumnos una cajita donde venían cinco papелitos respectivamente, les recordé que todo lo que habíamos hecho era para plasmar lo aprendido en un cartel, el cual iba a ser por equipo y cada uno iba a tener un tema distinto: ¿Qué es el coronavirus?, ¿Cómo se contagia? ¿cómo podemos prevenirlo?, por lo que les pedí que eligieran a un niño por equipo para que pasara a sacar el papel de la caja y así saber qué les había tocado.

Cabe destacar que en este momento los alumnos tenían que hacer primeramente el borrador de la actividad, para que al día siguiente hicieran su cartel en grande, pero debido a la situación actual y viendo que no sabía si mañana irían los mismos alumnos o todos, decidí hacer una modificación en mi planeación y hacer con el tiempo que restara la actividad del cartel ya en forma.

Como docente he aprendido que es más fructífero que los alumnos realicen borradores, en actividades como carteles informativos y escritos de diversa índole, porque por medio de ellos los mismos niños afianzan las ideas que quieren plasmar, además de tener la oportunidad de hacerse conscientes de sus errores, ya sea por ellos mismos (por medio de la autoevaluación) o por medio de sus compañeros o docente, sin embargo, habrá ocasiones como lo que pasó en esta intervención en que el tiempo destinado no alcance o por el cambio de actividades se haga más complicado aplicar la estrategia planeada.

En la actividad, a cada equipo les proporcioné una mitad de cartulina, saqué plumones (que es un material con el que les encanta trabajar), pegamento e imágenes alusivas al tema que les tocó, lo último que les indiqué fue que todos en el equipo debían trabajar y hacer “algo” en el cartel, ya que al final iban a ayudarme a evaluar a sus compañeros, si participó en el cartel, escribió correctamente, se esforzó y uso imágenes para hacerlo.

Para dar comienzo les dije que podían ponerse en donde quisieran dentro del aula, por lo que observé que la mayoría de los equipos se fueron al suelo, excepto uno que se quedó trabajando en su lugar.

Al observar la organización de cada grupo, noté que en esta ocasión Leonel volvió a tener problemas para poder entablar comunicación con sus compañeros de equipo, al hablar con él supe que no quería trabajar con David y Nicolás porque ellos no eran sus amigos y, aunado a que el tiempo de la jornada se estaba acabando, vi viable no obligar al niño a trabajar en donde él no quería, así que llegamos a un acuerdo de que sí lo cambiaba de equipo él iba a trabajar, así lo hice y lo moví al equipo de Aylin, Carolina y Génesis.

Fuera de este incidente con Leonel, en los demás equipos no noté problemas de comunicación, en sí estaban trabajado de manera “organizada” para su edad, platicando y haciendo el trabajo que se les pidió, mientras yo observaba por los lugares, encontrándome así con el siguiente artefacto, el cual me pareció muy curioso si tomamos en cuenta la edad de los alumnos, pues ellos creían que aún no estaban conscientes de los usos de la escritura.

David: (observando las imágenes que les tocó)

-Creo que son síntomas-

Nicolás: -creo que si... mira- (señala una imagen) -a éste le duele la cabeza-

David: -O sí, mira éste...-

Nicolás: -Vamos a pegarlos y vamos a escribirlo, porque si no se nos va a olvidar.-

David: -Sí.-

**Artefacto 5.2. Viñeta narrativa. Diálogo entre pares. Organicemos las ideas. 18 de marzo del 2020. Fuente: autora**

Seleccioné este artefacto porque de manera inconsciente Nicolás está hallando sentido a escribir, aunque él no sepa de ello, y está utilizando una de sus funciones: ayudar a recordar o como lo dice Cassany (1999) “la escritura permite almacenar conocimiento y liberar la mente de la obligación de memorizar” (p.45), acción que



se ve reflejada cuando le menciona a su compañero que van a escribir lo que han dicho para que no se les olvide.

Se demuestra así que, al momento de externar que la acción de escribir es para no olvidar, está usando al lenguaje escrito como una manera para aprender y retener la información que se le está pidiendo, pues a este equipo le había tocado el tema de los “síntomas” y ninguna de las imágenes contenía información alguna, ellos tuvieron que relacionarla según la imagen y lo visto a lo largo de la clase.

Nicolás es un niño de siete años, selectivo con sus amistades, pues sólo le habla a sus amigos, siempre buscando estar con los mismos niños, sin embargo también es colaborativo y solidario al momento de realizar actividades en equipo pues busca apoyar a sus compañeros siempre y cuando éstos estén trabajando en la actividad, tiene un estilo de aprendizaje asimilador, lo cual significa que tiende a percibir la información de forma abstracta, pero a procesarla reflexivamente (Kolb, 1984 citado por Cabrera 1998, p.197), lo que tiene que ver también con el cómo relacionó el acto de escribir con el acto de recordar.

Puedo considerar que otro factor que incidió en esta reflexión es el hecho de que Nicolás se encuentra en un nivel alfabético en su proceso de adquisición de la lengua escrita, lo que le permitió concentrarse en el aspecto de los usos de la escritura y que de igual manera lo externara a su compañero, quien con base en la idea que se tuvo lo secundó.

El acto de la elaboración de un cartel fomenta el uso de estrategias que permitan la construcción de la escritura y su intensión comunicativa, ya que como lo dijo Kaufman (2007), se aprende a leer, leyendo y se aprende a escribir, escribiendo.

En mi observación dentro del grupo, pude percatarme que los alumnos se apoyaban entre sí para la realización de sus carteles, se organizaron por turnos para que todos escribieran, brindaban ideas de qué escribir y qué poner, para hacer más llamativo su cartel, etc. Acciones que puedo contrastar con la teoría que menciona que “escribir es un proceso de elaboración de ideas” (Cassany, 1999, p. 198) pues así

lo pude observar tanto en el aula como en los videos de mi práctica docente al momento de escuchar sobre lo que iban a escribir en su cartel.



**Artefacto 5.3. Fotografía. Hacemos carteles. Entre todos ayudamos. 18 de marzo del 2020. Fuente: autora**

En el artefacto 5.3 puedo ver la implementación de esas ideas y esa organización de la que hago mención en el párrafo anterior pues como podemos observar este equipo está conformado por tres alumnos que son de distintos niveles en su proceso de adquisición de la lengua escrita.

En primer lugar tenemos a Raúl, quien apareció también en el primer artefacto de este análisis, por lo que sólo reiteraré que se encuentra en un nivel presilábico en su proceso; en la parte de arriba está Carolina, que al momento de esta aplicación ya cuenta con 7 años y está en un nivel silábico, en comparación al primer análisis en donde se encontraba en un nivel presilábico y por último está Aylin quien tiene un nivel alfabético, ella fungió como la líder de este equipo pues ella organizó a sus compañeros y les apoyaba a la hora de escribir sus ideas.

Menciono que la alumna se encuentra en un nivel alfabético debido a que ya es capaz de usar la escritura como medio de comunicación, logra utilizarla para plasmar ideas de una manera clara logrando su objetivo comunicativo de transmitir, además de que cuenta con las características de una escritura convencional, aunque carezca de reglas ortográficas como por ejemplo el uso de la b y v, o el de la c y q.

Es relevante el punto anterior para la elección de este artefacto, pues además de la organización y la actividad que los niños hacen, demuestra también que durante el proceso de adquisición de la lengua escrita en un comienzo no es todo perfecto pues como se muestra en la imagen, se llegan a observar errores de ortografía, como por ejemplo en la palabra “viaja” escrita con la b, lo que quiere decir que esta escritura es meramente gráfica y que “ hay casos en que una determinada grafía se impone...” (como lo es el caso de la b) “...impidiendo la ocurrencia de otras igualmente posibles.” (como es la v). (Riveiro y Pontecorvo 1996, citado por Díaz Agüero 1996, p.82)

Con esto quiero decir que, si como docente me hubiera fijado en esta clase de detalles, mencionando que la escritura de la niña estaba mal, en ese instante estaría desvalorizando todo lo que hay detrás de su proceso, pues sólo estoy viendo un aspecto figural, su ortografía, sin embargo, la atención de la niña no estaba dirigida a los aspectos ortográficos, si no a los aspectos textuales y gráficos, (Ferreiro, 2013), como contar qué es el virus y de dónde viene, qué palabras usar para comunicar esta intención, qué conectores, etc.

Considero que siempre debo tener este punto presente, pues al platicar con varios de mis compañeros que han tenido primer grado, y mostrar a los alumnos como Aylin que son alfabéticos según la forma de clasificación que Nemirovsky (1999) propone, mencionan que esos alumnos se deben de clasificar aún en un nivel silábico- alfabético pues aún tienen “errores de ortografía” como el cambio de letras y por esta razón no pueden llegar a ser alfabéticos.

Situación que gracias a este artefacto y a la teoría de los especialistas, puedo decir que no debe ser así, y el poder reflexionarlo me ha permitido observar un acierto en

mi práctica docente que es no desvalorizar a los alumnos sea cual sea su proceso, teniendo así claridad para poder lograr ser una docente que propicie la inclusión en su aula pues quisiera “formar un aula donde todos se sientan acogidos y valorados”, siendo esto último parte de lo que plantea” (Echeita 2007, p. 98), ya que, si yo no tomo en cuenta el progreso de mis alumnos por muy mínimo que sea, haré que se sientan excluidos y desvalorados dentro de mi aula.

### **A modo de cierre**

Para concluir este análisis debo de destacar el hecho de haber recortado el tiempo en la mañana y decidir no preocuparme tanto por él como en los pasados análisis, lo que trajo como consecuencia que a modo de cierre solamente se realizara una pequeña puesta en común donde cada equipo pasó a explicar su cartel, refiriendo de qué trataba, situación que no estaba prevista pues había planeado que esta actividad se diera al día siguiente y que los alumnos pasaran a los otros dos salones de primero a comentar sobre lo que habían aprendido.

No quería dejar de lado la situación comunicativa de la actividad pues “el aprendizaje es un proceso construido que incluye un componente de interacción social” (Moriña, 2004, p.50), decidí que al socializar iban a rescatar mejor el aprendizaje y que éste se vería al expresar sus ideas con sus pares; tomando en cuenta todos los cambios que tuve que hacer a lo largo de esta intervención, ya no fue posible que este día los alumnos realizaran una coevaluación, pues al final el tiempo se vino encima y ya era hora de la salida.

Para ser honesta, al final la situación anterior terminó por frustrarme, pues traté de tomar las partes importantes de lo que había planeado para que el tiempo fuese el suficiente y lograr los aprendizajes de los niños, y ver que a pesar de eso no se logró, me deja que sigo con el área de oportunidad en cuanto a la planificación del tiempo y la improvisación.

Como una forma de poder solventar esto, quise esperar al día siguiente con la esperanza de que los alumnos que habían asistido, fueran a la escuela para poder completar este proceso. Pero mis predicciones estaban en lo correcto pues como

esperé fueron solamente 4 alumnos de un total de 31, así que no pude realizar una evaluación formativa como me había planteado desde el análisis tres.

Sin embargo, puedo decir que desde la heteroevaluación observé resultados favorables hacia el logro de los aprendizajes planteados al inicio de este documento, teniendo que un 80% de los estudiantes que asistieron, se ubicaron en un nivel logrado, mientras que un 20% “en proceso”, y considero que fue así por el hecho de que trabajé con la modalidad de pequeños grupos y que fueran pocos alumnos contribuyó a una jornada de trabajo fluida.

Uno de los grandes aciertos que puedo ver dentro del desarrollo de esta intervención es el hecho de reconocer que todos mis alumnos tienen un avance, a su manera pero lo tienen, pues tomo como ejemplo a Raúl quien es uno de los alumnos que hasta la fecha se encuentran en un nivel presilábico, y desde la mirada de una persona externa y hasta para mí en el pasado, pareciera que el niño está estancado y no ha avanzado nada, es decir pasar al nivel silábico, situación que claramente no es así; sin embargo, puedo rescatar que ha tenido avance en el reconocimiento de las letras como unidades gráficas para formar palabras, en el conocimiento de ellas pues aunque no sabe cómo suenan, sabe cómo escribirlas para que a partir de una combinación “al azar” él pueda expresar sus ideas.

Esto sugiere que desde mi planeación diaria debo de tomar en cuenta no sólo las características de Raúl si no también las características de todos mis alumnos, tomando como base sus avances por mínimos que éstos sean pues “ignorar la evolución de la escritura de los niños implicaría dejarlos solos” (Kaufman, 2007, p. 54), lo que podría propiciar que mis alumnos llegasen a sentirse desorientados, inhibirían su aprendizaje, lo cual quiero evitar.

Por otro lado noté que durante esta intervención las actividades que apliqué atendían a los diversos estilos de aprendizaje de mis alumnos, desde los más conocidos por todos los docentes, como el auditivo y visual a través de las actividades de lectura, de presentación de la información por medio de los videos y material gráfico y el kinestésico con el material concreto.

Eso me permitió generar un ambiente de aprendizaje, del cuál me sorprendí debido a la manera en que los alumnos mantenían la atención y de que casi no tuve que interrumpir el tiempo de clase por llamarles para que atendieran las indicaciones, sin embargo sé que debo de estar mejorando este punto constantemente para poder desde mis planeaciones intencionar que las actividades mantengan a los niños y niñas en constante movilidad de sus aprendizajes.

Desde el punto de vista de mi equipo de cotutoría, en las actividades planteadas en esta intervención, aparece la innovación, ya que el usar materiales “artísticos” en una materia completamente distinta como “Conocimiento del medio” con un fin científico y en caminado a fortalecer su escritura, me permitió encontrar un equilibrio entre una actividad “aburrida” para los niños como la escritura y el proceso de construcción de su aprendizaje utilizando diversos medios y materiales.

No obstante, no todo fue perfecto y durante esta intervención existieron diversos momentos que me permitieron visualizar mis áreas de oportunidad, una de ellas sin duda es el tiempo; como he relatado a lo largo de mis análisis, el estrés del tiempo siempre me preocupaba, lo que traía como consecuencia que mis emociones en el aula se vieran afectadas; pero en esta ocasión, fue lo contrario, considero que me dejé llevar por el hecho de querer mantener la calma y aprovechar cómo se estaban desarrollando las actividades que yo consideré, aunque al final, el tiempo no fue suficiente.

Consecuentemente uno de mis retos para mi práctica y próximas intervenciones es tomar en cuenta el tiempo desde la perspectiva de mis alumnos, con esto quiero decir fijarme desde aquel alumno o alumna que se tarda más en culminar hasta aquellos que lo hacen rápido, y de esta manera encontrar un equilibrio entre las actividades planteadas.

Lo anterior me lleva a otro reto encontrado en mi práctica docente: el poder discriminar inteligentemente aquellas actividades que no pueden ser tan esenciales; un ejemplo de ello es el segundo video que se presentó, pues al analizar mi intervención me doy cuenta que éste solamente fungió como apoyo al primer video que los estudiantes vieron, igual la actividad de la pintura, ya que ahora considero

que con lo de la diamantina hubiera sido suficiente pues también contemplaba el lavado de manos.

Desde esta perspectiva, el haber quitado estas dos actividades, posiblemente hubiera contribuido a la realización del borrador individual de los alumnos y así podría haber tenido una fuente rica en escritura que me hubiese permitido hallar más con respecto al lenguaje escrito.

Por último considero que para apoyar el proceso de adquisición de la lengua escrita, encontré fructífero el hecho de que para evaluar la escritura de un alumno que está en primer grado debemos dejar de lado los aspectos ortográficos, y así observar el sentido que el niño plasma y darle mayor peso a esto para que poco a poco los estudiantes se animen a escribir, ya que con el paso del tiempo y una vez concretado el proceso de adquisición de la lengua escrita, comenzará a enfocarse en la ortografía como complemento de una buena escritura.

## 6.6 Al final: ¿Qué pasó? Los resultados

*“Obtener resultados reales es  
directamente proporcional  
a ofrecer valores reales”*

*James Cash Penny*

A lo largo de los cinco análisis que he presentado en este documento académico, pude notar cómo mis alumnos mejoraron, algunos de manera evidente pues su escritura hablaba por sí misma, pero otros estudiantes lo hicieron de una forma menos visible y que sólo yo y ahora tú que conoces este documento, observamos.

Es importante señalar que sin el diagnóstico que presenté en un primer momento no hubiera obtenido una base sólida para comparar los avances que mis alumnos han logrado, no sólo en su proceso de adquisición del lenguaje escrito, sino también en sus aprendizajes, permitiéndome así poder llegar a este documento, en el cual te mostraré la comparativa de cómo mis estudiantes iniciaron y cómo fue que terminaron.

Sin embargo, tengo que aclarar el contexto en que se llevó a cabo esta última intervención, en la cual, más que una clase como tal, fue una serie de actividades a distancia. Esto debido a que como comenté en el análisis cinco, la enfermedad relacionada al COVID-19, era ya una pandemia, por lo que el gobierno decretó “la jornada nacional de sana distancia”, en donde, una de las indicaciones era que seguiríamos con clases desde casa.

Fue así que desde marzo del 2020 se estableció en el sistema educativo mexicano la modalidad “aprende en casa 1”, en donde como docente tuve que encontrar la forma de dar seguimiento al proceso de adquisición de mis alumnos, pero también debo destacar que durante este periodo se tuvieron incidentes críticos como alumnos con los que no tuve contacto durante el resto del ciclo escolar, o aquellos que simplemente no trabajaron en conjunción conmigo, debido a que en esta ocasión quien estuvo a cargo en todo momento fueron las mamás.



Cabe destacar que, para poder trabajar en la modalidad a distancia, implementé distintas estrategias que permitieran el conocimiento de la situación de cada niño, así como el aprendizaje del mismo. Fue así como conocí que en un primer momento que de los 30 alumnos con los que contacté, sólo 5 tenían computadora propia y el 40% contaba con internet en casa.

Debido a lo anterior la estrategia que empleé en este tiempo fue crear un grupo de WhatsApp para la comunicación y mandar las indicaciones por semana de lo que se iba realizar, esto me permitió comprobar que la escritura es de uso social, pues gracias a ella podía dar a conocer lo que los niños iban a aprender con las tareas brindadas.

A pesar de las adecuaciones que realicé en los horarios para el trabajo, llamadas personalizadas con mis alumnos y tratar de mantener comunicación constante con las madres de familia, poco a poco dejaron de ser constantes 9 de ellas, evitando el envío de trabajos y dinámicas que les comentaba en el grupo.

Encontré así una constante que ya se veía en el salón: aquellos alumnos con un proceso en relación a la escritura marcado por un progreso lento pero constante, fue con los que, no tuve comunicación o en su defecto su mamá no me mandaba ninguno de los trabajos que les solicitaba.

Menciono lo anterior como preámbulo para poder explicar cómo fue que el día jueves 21 de mayo llevé a cabo este cierre con la participación de sólo veintiún alumnos de los 31 con los que el grupo contaba; ese día les presenté una serie de actividades de índole individual, donde además se tomó en cuenta la opinión del adulto que estaba a cargo del niño, ya que, fungió como un observador del proceso de escritura de su propio hijo.

Fue así que me concentré, en que tanto niños como mamás, supieran qué iban a aprender, así como en la autonomía que esta situación estaba brindando a los docentes y a su vez relacionándolo con la importancia del conocimiento sobre la situación del COVID-19, vi oportuno considerar el siguiente aprendizaje esperado:

*Que el niño esté consciente de lo que vive en la actualidad y comunique sus ideas acerca de cómo se puede cuidar él y su familia, con la consigna de que las actividades a desarrollar me permitiesen observar la escritura del niño.*

Simultáneamente les brindé las siguientes indicaciones: “Leer cualquiera de los cuentos, relacionado con el COVID-19, ver el video proporcionado y posteriormente en una hoja, **escribir como él pudiera** qué fue lo que sintió con el cuento y cómo tanto él como su familia pudiesen cuidarse de dicho virus” y para concluir estas actividades, les comenté también que iban a realizar un dictado relacionado con la situación (el cual también les proporcioné).

Cabe destacar que estas indicaciones se las brindé tanto por audio como por escrito con el fin de que los productos a obtener fueran lo más reales posibles, pues en diversas ocasiones les expliqué a las madres de familia que la escritura de los niños debería ser como ellos pudiesen y sin correcciones por parte de ellas.

Es aquí cuando al recibir varios de los productos pude reflexionar que el proceso de adquisición de la lengua escrita, no concierne sólo en mi cambio de mentalidad, si no también está en mí, el cambiar la mentalidad que tienen los padres de familia con respecto a la escritura pues ésta “puede ser considerada como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras” (Ferreiro, 1997, 13), percibí que la mayoría de ellos lo veían como en esta segunda definición

### **Relación del diagnóstico con la evaluación final.**

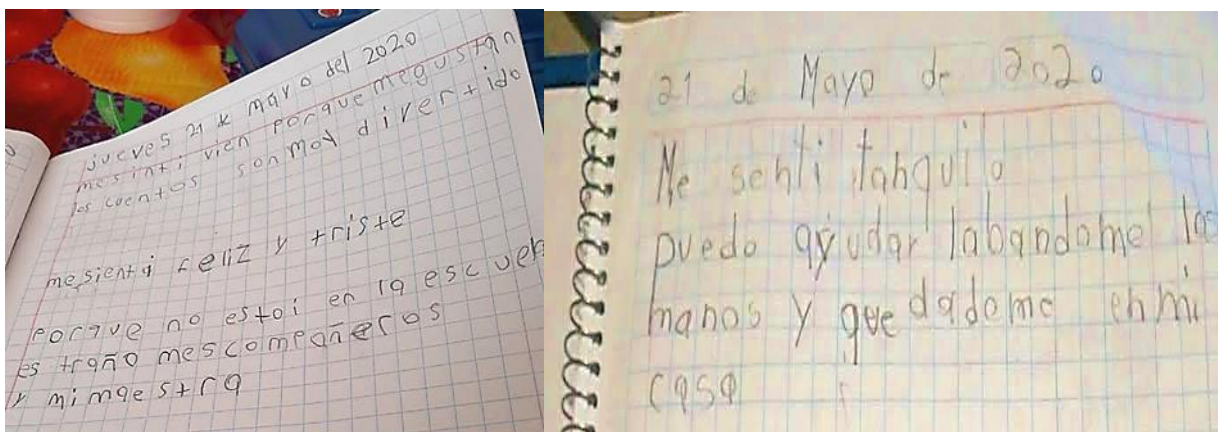
Comenzaré manifestando una vez más mi pregunta de investigación: **¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de primer grado de Educación Primaria para el logro de los aprendizajes?**, misma que emerge del diagnóstico que realicé al comienzo del ciclo 2019-2020, basado en las siguientes evidencias: un dictado libre, realizado en una hoja blanca, donde observé desde aspectos espaciales hasta aspectos relacionados con la construcción de la

escritura; la evidencia del Sistema de Alerta Temprana (SISAT) (véase anexo 8) y el examen diagnóstico (anexo 9).

Los instrumentos antes mencionados, me apoyaron al sustento de esta investigación además de que con el SISAT y el dictado me permitieron identificar y rectificar cómo se encontraban los alumnos en su proceso de adquisición de la lengua escrita al inicio del ciclo escolar 2019-2020.

Ahora que he recordado una vez más el punto de partida de mi investigación, haré la comparativa de las actividades que puse en contexto en la primera parte de este escrito, obteniendo como evidencia fotográfica, dos escritos por parte de los alumnos, los cuales fueron evaluados con base en una escala estimativa, y una encuesta que reflejaba el cómo los padres vieron el avance de sus hijos durante el periodo de aislamiento.

Como primer instrumento de esta evaluación final obtuve el escrito libre (imagen 20), en el que el alumno después de leer, de manera autónoma o con ayuda de alguien, alguno de los siguientes cuentos: "Me llamo coronavirus", "Mi héroe eres tú", "Rosa contra el virus" o "El escudo protector contra el rey virus", hicieron un pequeño escrito relatando su sentir e ideas para protegerse, reiterando que en esta consigna los niños tuvieron que escribirlo por sí mismos sin correcciones, ni apoyo externo, tal y como se manejó a lo largo de los análisis.



**Imagen 20. Evidencia de la actividad. Escrito libre. 21 de mayo del 2020. Fuente: autora**

Pude rescatar que hubo alumnos a los que les apoyaron en su proceso de escritura, destacando que al 70% de los estudiantes que presentaron este trabajo, se les ayudó en casa ya que, existieron niños que tenían un nivel presilábico, pero en sus escritos muestran un nivel completamente alfabético, con un vocabulario y sintaxis que durante el periodo escolar nunca observé en ellos, como por ejemplo en algunos casos el uso de la palabra “situación”; esto me llevó a cuestionar ¿puede que si hayan avanzado?, pero no puedo ver sus avances reales pues en esta ocasión fueron los adultos que los apoyaron quienes vieron el ejercicio como un código de transcripción y no como una representación del lenguaje.

Al continuar reflexionando acerca de las actividades que propuse para este cierre, pude notar que en la práctica del dictado, hubo un incremento en el nivel silábico-alfabético a comparación del ejercicio de escritura libre, lo que me hizo pensar que esta actividad no se vio “del todo” influenciada por las perspectivas de las familias debido a que este tipo de ejercicio, lo trabajé con los padres de familia en distintas ocasiones antes de este cierre, a veces con la consigna de que “no corrigieran, ni ayudaran a los niños”, lo que permitió a los adultos “practicar” cómo se hacía, cosa que con el escrito libre no se logró.

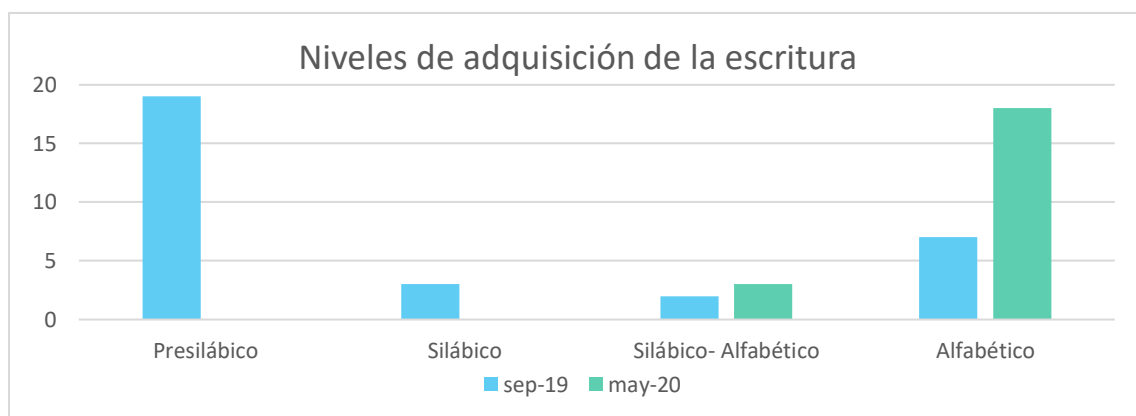
Debo agregar en este punto que, antes de esta pandemia, como docente llegué a pensar que el papel del padre de familia en el proceso de adquisición de la lengua escrita era fundamental y que debía explicarles cómo apoyarme para que su niño avanzara en este tema; en otras palabras reflexioné, que sería muy productivo para los estudiantes que los padres lograrán entender la importancia de su papel como maestros suplementarios y participaran así del desarrollo de la tarea y no sólo de su supervisión. (Vance, 2007).

Este pensamiento, al ver los resultados de esta última parte, lo reitero pues como lo decía Rosa Barocio (2013), la tarea actual del docente no sólo es educar al niño, sino también a la sociedad; por ello, considero indispensable que en los primeros años de la escuela primaria se debe establecer estrategias que ayuden a los padres a comprender el proceso de adquisición de la lengua escrita como un proceso individual, donde ellos, sólo deben de ser guías que valoren mayormente el sentido

comunicativo del texto creado que sus aspectos convencionales, y con ello demostrar un producto con “equivocaciones” es más real y rico para este proceso que una evidencia modificada y “perfecta”.

### Ahora los resultados

Una vez explicado cómo fue la toma de evidencias de la última intervención, daré paso a las comparativas entre el inicio del ciclo escolar en septiembre del 2019 y al final de esta evaluación en mayo del 2020, observando los avances encontrados en cuanto a la adquisición de la lengua escrita.



**Imagen 21. Gráfico. Resultados diagnósticos vs evaluación final, 21 de mayo del 2020. Fuente: autora**

Como forma de sintetizar los resultados obtenidos en la evaluación inicial y en la final, presento la imagen 21 donde comparo los distintos niveles de adquisición de la lengua escrita con su inicio y con sus resultados finales. Se muestra lo referente al nivel presilábico en un inicio se tenían 19 alumnos, lo que se considera el 61% del total del grupo; en cuanto a los presilábicos, sólo se contaba con 3 de ellos representando así un 9%; en el nivel silábico alfabético se ubicaban sólo 2 alumnos, siendo un 6% y finalmente sólo se contaba con 7 alumnos en el nivel alfabético lo que significaba el 24% de los estudiantes.

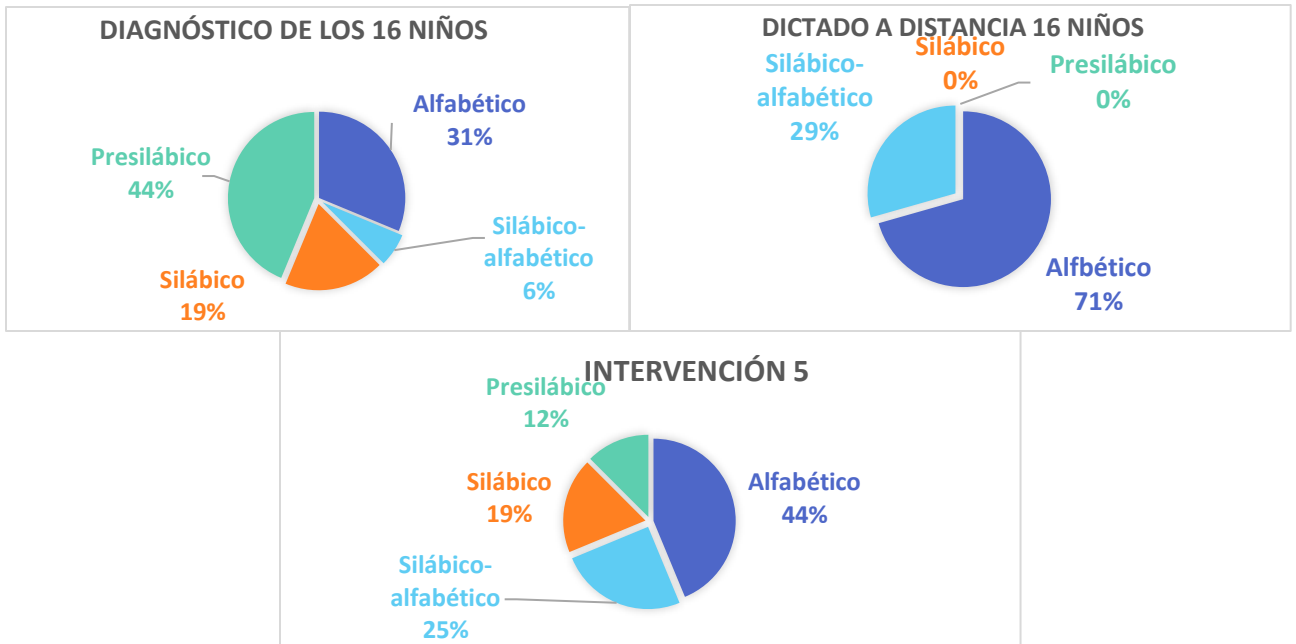
De acuerdo a los resultados anteriores y sin presentar cifras, se puede ver a simple vista el avance obtenido a través de esta investigación; sin embargo, me gustaría

aclarar que tomando como 100% al total de alumnos que participaron en esta evaluación en mayo del 2020, los resultados quedan de la siguiente manera: en el nivel presilábico y silábico quedaron en 0% pues según los resultados arrojados de la evaluación ya no tenía estudiantes cuya escritura perteneciera a estos niveles, pero en el nivel silábico- alfabético se ubicaron 3 niños representando así el 14% de los alumnos, y en alfabético se ubicaron 18, siendo el 85%.

De acuerdo con los resultados anteriores, puedo aseverar que hubo un avance significativo dentro del grupo de primero "C", pues de los 19 alumnos que se encontraban en un nivel presilábico, todos lograron pasar a un nivel silábico-alfabético o alfabético, en cambio se puede notar un mínimo crecimiento del 1% en el nivel silábico-alfabético; el crecimiento que se puede vislumbrar de manera notoria es el de aquellos alumnos que consolidaron su proceso de adquisición del lenguaje escrito, representando el 50% de los alumnos que lograron una escritura alfabética.

Por otro lado, considernado todo lo anteriormente dicho, he visto viable hacer la comparación también con los productos escritos del análisis cinco, procurando que los niños que asistieron fueran los mismos que participaron en esta ocasión, teniendo un total de 16 niños que cumplen con su aparición tanto en está actividad, como en la anterior.

En cuanto a los cinco alumnos que faltaron en aquella ocasión y que sí participaron en esta ocasión, consideré el conocimiento que yo tenía del alumno, así como los productos realizados para poder complementar la evaluación de ellos en cuanto a su proceso de adquisición del lenguaje escrito, de esta manera realicé las siguientes graficas, donde comparo los resultados del diagnóstico, la intervención 5 y esta evaluación final, (tomando el dictado como referencia).



**Imagen 22. Gráficos. Contraste de resultados diagnóstico vs quinta intervención vs resultados a distancia. 21 de mayo del 2020. Fuente: autora.**

En las gráficas de la imagen 22 pude notar el avance de la muestra de alumnos presentada, desde su diagnóstico hasta la intervención cinco, la cual me mostró los resultados más reales, ya que esta fue realizada en el contexto educativo bajo mi guía, en donde los niños escribieron como ellos creían correcto para comunicar sus ideas.

En aquella ocasión la propuesta de trabajo realizada logró que el niño entablara “una relación silenciosa, íntima y profunda con su texto breve” con el fin de comunicar ideas y sentimientos, por lo que como docente no tuve que intervenir en lo más mínimo, pero esto fue debido al proceso que he tenido en esta investigación, donde pude darme cuenta de cada hallazgo y estrategia que propició un cambio de mentalidad en mí.

Eso me lleva a pensar que de no haber estado en este proceso hubiera tomado los resultados de los trabajos (de la modalidad a distancia) como verídicos, dándole más peso a éstos, dejándome llevar por la subjetividad que existió detrás de ellos, como aquellos pensamientos de los padres de familia por tener “todo bien”, por cumplir y demostrar que su niño “ya sabía escribir”.

Por ello, he de reconocer que el trabajo en línea fue una modalidad que me puso a prueba para poder crear estrategias con las cuales me permitiera discernir entre lo objetivo y lo subjetivo y así poder tener un avance real de los aprendizajes de mis alumnos y, en este caso, de su proceso escritor.

De esta manera, una de las estrategias que me permitió ver todo lo subjetivo dentro de las actividades propuestas en este día fue la encuesta realizada a padres de familia, donde les planteé preguntas que a su vez fungieron como una coevaluación a los trabajos de su hijo, encontré así que el 80% le ayuda al infante a corregir su ortografía y segmentación, mientras que el 12% menciona que el niño ya escribe solo y únicamente el 8% de los padres mencionaron que aún se requiere su apoyo para que el estudiante pueda escribir.

Al considerar ese 8% que mencionaron que su niño aún requería su ayuda puedo concluir lo siguiente sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita en un grupo de primer grado: entre el 8% y el 13% del total de los alumnos se quedaron en un nivel presilábico, con avances paulatinos pero que requieren mayor observación para poder apoyarlos: el 19% del grupo comenzó a tener una escritura silábica, mientras que del 25% al 29% lograron avanzar a un nivel silábico- alfabético y el 44% del grupo evaluado presentó una escritura alfabética, la cual cumple con su propósito comunicativo pero se necesita que en el segundo año se siga proponiendo situaciones en donde se enfrente a los infantes con diversos textos para que ahora comiencen a ver las características formales de la escritura.

En conclusión, considero que mis alumnos lograron un avance significativo de acuerdo a sus necesidades en cuanto al proceso de adquisición de la lengua escrita, a la vez comprobé que este camino es una triangulación entre padres de familia- alumnos y mi papel docente, por lo que uno de los retos que me propongo gracias a este camino recorrido, en conjunto con la situación de la pandemia, es tomar en cuenta a los padres de familia y tratar de que comprendan la adquisición de la lengua escrita, más allá del conocimiento de las letras y su aspecto estético, como un medio de comunicación.



## 7. ME ABRO AL CIERRE: CONCLUSIONES

*“Es necesario alternar la reflexión y la acción,  
que se completan y corrigen la una de la otra.  
También para avanzar se necesitan las 2 piernas:  
la acción y la reflexión”.*  
Antoni Gaudí

Es bien conocido que toda investigación tiene un principio y un final, y he de decir querido lector que ésta no es la excepción, pues a través de este portafolio plasmé desde el cómo inicié, y lo más sensato es que también mencione lo que encontré, cambié, reflexioné y aquellos retos que aún faltan por pulir.

Debido a que soy una docente preocupada por la mejora de su práctica, estuve en busca de un constante cambio, este portafolio da cuenta de ello pues a través de él pasé por un arduo camino para comprender la importancia de ser una investigadora de mi propia práctica, permitiéndome entender que a pesar del gran trabajo que esto implica lo más gratificante fue la transformación de mis teorías pedagógicas, con respecto a la adquisición del lenguaje escrito.

El primer grado es el pilar de la Educación Primaria del alumno, por lo que, como educadora me di cuenta a través de esta indagación lo mucho que pude haber ayudado o perjudicado a mis anteriores estudiantes con mi práctica docente e ideas instaladas en una gama de blanco o negro, “sabe escribir o no”, “ha avanzado o no lo hizo”, “se quedó estancado” o “ya consolidó el proceso de adquisición de la lengua escrita”. Ideas que, gracias a este proceso, mi equipo de tutoría y la reflexión constante a través del análisis de mi práctica, pude cambiar.

Por ello puedo decir que en este apartado concentro las conclusiones en relación a mi pregunta de investigación: **“¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de primer grado de Educación Primaria para el logro de los aprendizajes esperados?”**, así como a los dos propósitos que planteé al principio de esta investigación, un propósito para el alumno “Favorecer la adquisición del lenguaje escrito empleando diversos tipos de textos para la mejora

de los aprendizajes esperados en un grupo de primer grado de educación primaria”, y un propósito para mi ser docente “Transformar mi práctica docente para favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de primer grado a través de las prácticas sociales del lenguaje”.

De esta manera, presento mis hallazgos, que dan respuesta a mi pregunta, aquellos que atienden a cada propósito planteado a lo largo de mi investigación y, finalmente, las áreas de oportunidad en que aún debo seguir trabajando de manera profesional.

## **ATENDIENDO A LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

### *Formar equipos homogéneos y heterogéneos*

“La adquisición de la lengua escrita supone que los niños puedan poner a prueba su hipótesis, escribiendo, leyendo y confrontando lo que ellos leen o escriben con otras personas” (SEP,2011, p. 116).

Al ser una docente que le gustaba fomentar la interacción entre sus alumnos, desde un comienzo intencioné las actividades de escritura en pequeños grupos, como cuartetos, trinas y binas, pues de esta manera los niños tuvieron más oportunidad de socializar, entablar el diálogo y la participación de todos en el trabajo que estuvieran realizando.

A partir de mi investigación recomiendo que para favorecer el proceso de escritura se alterne el acomodo de los niños, tomando en cuenta su nivel del lenguaje escrito, esto para que en un principio se pueda reafirmar el grado de escritura en que se encuentran, así como para que avancen sin ser presionados mientras toman el ritmo de la escuela: lo más recomendable es que se formen equipos homogéneos, donde cada estudiante esté con otro(s) compañero(s) que se encuentren en el mismo nivel, por ejemplo presilábico con presilábico y alfabético con alfabético.

De esta manera, los alumnos que estén en un mayor nivel del proceso, no impedirán la participación de su contrario, pues también es indispensable tomar en cuenta las características de los niños a esta edad, como por ejemplo que son egocéntricos,

por lo que al buscar la aprobación del docente muchas veces en lugar de apoyarse entre ambos, quien termina haciendo todo es el niño que se encuentra más avanzado en su adquisición del lenguaje escrito, con el fin de terminar rápido y tener ese reconocimiento.

Posteriormente, ya avanzado el curso, recomiendo comenzar a hacer grupos heterogéneos, donde en un mismo equipo se encuentren niños de diferentes niveles de adquisición, pues ya para los meses de enero y diciembre, la mayoría de los estudiantes han asimilado el cómo trabajar en conjunto, en mi caso, pude visualizar en varias de mis intervenciones colaboración entre ellos.

Así que el trabajo colaborativo es de vital importancia en este proceso, debo hacer énfasis que la adquisición del lenguaje se hace en la interacción social y mediante la participación en intercambios orales variados, por esta razón busqué brindar la oportunidad de que los niños socializaran su conocimiento y sus producciones escritas, ya sea dentro o fuera del grupo, atendiendo así al enfoque de la asignatura de Lengua Materna que son las prácticas sociales del lenguaje.

#### *Trabajar en lo individual*

En contraste con lo anterior también creo que es importante tener en claro que **la adquisición del lenguaje escrito es un proceso individual, no acelerado y libre, pero con propósito**, pues como docente debo de tomar en cuenta que cada niño tiene su ritmo y debo de respetar este punto y tenerlo presente a lo largo del tiempo que el alumno esté conmigo.

De igual manera se debe evitar a toda costa reducir el conocimiento del niño al conocimiento de las letras y su valor sonoro convencional, quiero decir que aunque el trabajo del niño esté “ilegible” a mis ojos, no significa que esté mal o que no haya entendido, pues es en estos trabajos donde los alumnos me permitieron ver sus avances, recordando también que **todo niño tiene un avance**. Y éste puede ser mínimo como pasar de escritura con rasgos primitivos a escritura sin cantidad de control y/o con variación interna.

Esos escritos para los alumnos tienen significado, por lo que es necesario también mantener la mente abierta, evitar desvalorizar el trabajo del niño con frases como “aquí está mal”, “corrígelo”, “así no se escribe”, etc.; brindar un contexto a la escritura del niño, lo cual significa preguntarle qué fue lo que quiso comunicar y escribirlo, no a manera de corrección, sino para tener un referente de lo que el alumno quiso decir, pues si es un texto largo puede que hasta él se confunda en lo que quiso comunicar.

Fomentar situaciones donde el niño *escriba como él o ella pueda* para poder observar el avance que se pueda tener y así intencionar estrategias que puedan apoyarlo en su proceso escritor y siempre recordar que, aunque el niño no tenga una apropiación convencional de la lengua escrita, no significa que no asimile los aprendizajes.

En cuestión de lectura es importante que haya ocasiones donde el niño sea libre de demostrar que puede leer, aunque su interpretación no sea adecuada. Ya que en ese momento lo que él desea es ser reconocido y demostrar a su figura mayor que “sabe y puede” hacerlo, por lo que es de vital importancia que en estas ocasiones se aliente al alumno con palabras que le motiven en su adquisición y en caso de querer llegar a una corrección, evitar nuevamente cualquier negatividad, lo más adecuado es plantear preguntas que hagan que el alumno perturbe sus construcciones, por ejemplo ¿seguro?, y si la respuesta es un sí, decirle comentarios como “muy bien”, “sigue intentando”, “has mejorado”.

Otro punto que es importante para favorecer la adquisición del lenguaje escrito es realizar un diagnóstico en donde además de poder ubicar a los niños en los diferentes niveles (presilábico, silábico, silábico- alfabético y alfabético), se indague en el contexto familiar del alumno, los conocimientos y habilidades que este les fomentó.

Éste es un punto de partida para saber las bases alfabetizadoras con las que el estudiante cuenta, ya que como se hizo mención en los análisis 4 y 5 esto influirá a que después de las vacaciones de invierno se encuentre un contraste entre la

mayoría del grupo y aquellos pequeños que aún no comprenden la relación entre la escritura y la sonoridad. Por tanto, es de vital importancia para favorecer su proceso que como docentes nos percatemos de esto y les brindemos oportunidades de fortalecer sus construcciones, para que al final no se sientan desorientados y puedan llegar a inhibir su aprendizaje como lo menciona Kaufman (2007).

### *Mirar con otros ojos*

En los primeros meses a manera de iniciación hacia la adquisición del lenguaje escrito *consideré viable el trabajo con palabras, con recursos líricos* como la rima, que ayudó a potencializar su proceso de inferencia, mismo que también le apoyaría al reconocimiento de las letras y sílabas, mediante la sonoridad de las mismas.

Aunado a lo anterior también es importante que desde el comienzo se *establezcan estrategias que demuestren a los niños el uso social de la escritura y que ésta no se limita al uso escolar*, pues de esta manera también se fomentaría el que *se le dé un sentido a la escritura, logrando así* que poco a poco el niño comience a relacionar los usos que tiene ésta en su vida.

Para ello es importante, *vincular actividades para plasmar lo aprendido a través de su escritura*, haciendo de esta manera que el alumno sienta la necesidad de escribir. Tener presente que los niños no pretenden conseguir textos coherentes o gramaticalmente correctos, sino *comunicar*. De esta manera su texto es válido cuando cumple con su función comunicativa, aunque los aspectos figurales de la escritura no se encuentren presentes, (por ejemplo, el trabajo de Camila, en el análisis 2, p.14).

Por otro lado, al comienzo mencioné que *consideré viable el trabajo con palabras aisladas sólo en un corto tiempo*, ya que es necesario que el niño se familiarice también con distintos tipos de textos; está en el docente *intencionar desde la planeación, situaciones donde trabajen con ellos planificándolos*, esto permitirá que comience a visualizar las características de género y propósito, diferenciando por ejemplo un cuento de una canción, una adivinanza de un cartel, etc.

Es importante que se tome la intencionalidad según la extensión del texto, por ejemplo, el escribir textos cortos como adivinanzas, rimas, coplas, etc., permitirá al niño visualizar aspectos convencionales de la escritura como signos de puntuación, uso de mayúsculas, etc.; en cambio el uso y construcción de textos largos, como cuentos, leyendas, etc., les posibilitará realizar actividades como planeación, interpretación y producción, ya sea con dictado a través del maestro de manera grupal o en binas.

Lo anterior es válido para apoyar al niño en su proceso de *realizar lecturas y escrituras no “convencionales”*, esto quiere decir que sea a través del maestro donde en la lectura él sea el que escucha activamente y en la escritura le permite construir nociones del lenguaje escrito por medio de su profesor.

Recomiendo comenzar con la cultura de *hacer borradores de cualquier texto*, porque por medio de ellos los mismos niños afianzan las ideas que quieren plasmar, además de tener la oportunidad de hacerse conscientes de sus áreas de oportunidad, ya sea por ellos mismos (autoevaluación) o por sus compañeros y docente.

Por último, para dar respuesta a mi pregunta de investigación quiero mencionar que el copiado, las lluvias de ideas y la ortografía pueden también apoyan al proceso de los alumnos, y que, de no haber hecho esta indagación, no les brindaría la intencionalidad adecuada para favorecer la adquisición de la lengua escrita.

El copiado, puede ser utilizado cuando se le quiere brindar al alumno un panorama del “cómo escribir”, en cambio sí se hacen lluvias de ideas, se puede usar ese momento para que el niño sea quien dicta la idea (en caso de que aún no consolide su proceso), y que el docente sea quien lo escriba. En cuanto a la ortografía, recordar que este recurso es solamente un complemento de una buena escritura, más no es la parte esencial en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

## ATENDIENDO AL PROPÓSITO DEL ALUMNO

Los hallazgos detectados permitieron apoyar la primera parte del mismo, visualizando así el cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito empleado diversos textos, por lo que en este punto me enfocaré en hacer énfasis en la segunda parte del propósito, el cual es “para el logro de los aprendizajes”, siendo descubrimientos que permiten el mejor desarrollo desde cualquier área o asignatura.

Uno de los más importantes es *tomar en cuenta los gustos de los niños y adaptarlos a lo que se quiere trabajar*, en mi caso fue a la escritura, sin embargo, no hay que olvidar que los intereses de los niños aportan un valioso recurso para poder fomentar aspectos como la motivación y la curiosidad.

*Intencionar (en ocasiones) situaciones donde el niño pueda elegir entre actividades para fomentar su autonomía, o bien hacer que ellos sean quienes indaguen qué van a aprender*, propicia que se trabaje en la seguridad del niño pues al querer demostrar sus ideas para descubrir lo que se hará participará de manera activa y sin miedo.

En esta línea otra manera de generar interés en los alumnos es propiciar el uso de mediadores para el aprendizaje, desde el uso de juguetes, peluches, o algún objeto que mantenga la atención de los estudiantes; otro tipo de mediador serían los padres de familia, quienes pueden ser partícipes del proceso que se vive en el aula y aportar a la situación que se esté planteando.

Otro punto a destacar es que *el juego* es esencial para favorecer la adquisición de la lengua escrita y el aprendizaje del alumno, pues además de su carácter lúdico, permite que el niño se mantenga motivado lo que propicia un mayor andamiaje entre lo que sabe y lo que está aprendiendo mediante este recurso, fomentando así un ambiente favorable, donde el alumno se sienta cómodo, motivado, acogido, fomentando así su curiosidad y seguridad en sí mismo.

Desde el aspecto inclusivo y valiéndome de la autonomía curricular, considero pertinente *modificar el aprendizaje esperado, si es necesario, atendiendo a las características del grupo*, para hacer aún más significativo el aprendizaje, lo cual quiere decir que como docentes tenemos la obligación de conocer a nuestros alumnos para así fomentar situaciones en pro de su educación.

Tomar en cuenta que los aprendizajes se pueden trabajar primeramente al nivel social y después al nivel individual, como lo plantea Vygotski (1984) en su teoría, permitiendo así que el alumno afiance su aprendizaje. Asimismo, que al Diseñar las actividades se busque propiciar la vinculación entre sus aprendizajes previos y los aprendizajes nuevos (su zona de desarrollo próximo).

### **ATENDIENDO AL PROPÓSITO DOCENTE**

En concordancia al apartado anterior, considero que fue de suma importancia para darme cuenta el peso que existe en mí como docente para favorecer la adquisición del lenguaje escrito, sin dejar de lado los aprendizajes del alumno, por ello ahora me daré la oportunidad de entablar aquellas mejoras que visualicé en mi transformación docente.

Primeramente, aprendí a tomar en cuenta los aprendizajes previos de mis estudiantes, además de comenzar a fungir como guía del aprendizaje, convirtiendo mi práctica de lo tradicionalista a lo constructivo, lo que trajo como consecuencia que fomentara la flexibilidad tanto en mi persona como en las actividades planteadas en el aula, manteniendo así una mente abierta pues también entendí que los alumnos no siempre requieren la ayuda del docente, a veces también pueden apoyarse entre ellos mismos.

Me encontré de esta manera con un cambio de mis teorías, dese el cómo apoyar el proceso de adquisición de escritura de mis estudiantes, hasta valorar lo que se requiere establecer en cada nivel, pues, profundicé en el conocimiento de los niveles de escritura, ya que comprendí que si quería mantener una evaluación positiva era necesario entender cada etapa, para ver progresos dentro de las mismas, por



ejemplo, para considerar el avance que realizan mis pupilos de forma constructiva y realista.

A su vez considero que comencé a tener tintes de una práctica inclusiva, pues entendí que en la mayoría de las ocasiones es mi actuar docente quien le impide al niño avanzar y apropiarse de los aprendizajes, viéndome en la necesidad de conocer a cada uno de ellos, evitando hacer distinciones o segregaciones, lo que me ayuda a entender a mis alumnos, dialogar y encontrar maneras en las que pudieran integrarse, pues si se les brinda oportunidades de trabajo, ellos solos pueden llegar a su aprendizaje.

Comprendí que es importante preparar al estudiante para que sepa qué es lo que va a aprender, permitiéndole así tener una meta a donde llegar, la cual se complementa con la evaluación reflexionando si lo logró o no, es importante evitar decir que “está mal”, ya que, es mejor cuestionar a los niños para que ellos se pregunten lo que hacen o dicen, por medio de interrogantes que fomenten una metacognición y las correcciones de manera positiva.

Es indispensable hacer que el estudiante forme parte de su propio proceso de aprendizaje percatándose así de su avance, esto debe ser a través de una evaluación formativa, donde él pueda hacer una autoevaluación y coevaluación de sus aprendizajes y de su escritura.

Como consejo, creo que es más significativo darle un poco más de peso a la coevaluación, ya que tomando en cuenta la etapa de desarrollo del niño según Piaget (1976), que es preoperacional, están en una etapa egocéntrica, por lo que al hacer una autoevaluación lo harán subjetivamente, poniéndose todo con el mayor puntaje: en cambio la coevaluación puede reflejar de una forma un poco más objetiva lo que se realizó en clases, conjuntándola así con una heteroevaluación.

Comprendí lo importante que es tomar en cuenta el contexto, así como estaciones, fechas alusivas, fiestas importantes de la colonia o sus gustos para que su aprendizaje se torne significativo.

Comencé a apoyar el proceso de mis alumnos permitiendo que escriban a través de mí y así comparen sus escrituras con el “cómo se puede escribir”. Además, dejar que el niño escriba como pueda cuando escriba o construya sus propios textos me permitió valorar sus trabajos como señal de aprendizaje y progreso, y en consecuencia dejé de reducir el conocimiento del niño al conocimiento de las letras y su valor sonoro convencional.

Recurrí a estrategias que llamaran su atención, ya que en este proceso la innovación es importante, pues al tener este tipo de recursos me permitieron centrar el proceso de aprendizaje en lo que el alumno necesitaba.

Por último, gracias a este proceso de investigación en el que se vio envuelto mi equipo de cotutoría visualicé la importancia que tiene el trabajo entre pares para poder realizar una reflexión acerca de la práctica docente, y entablar una red de aprendizaje que permita el apoyo, intercambio de ideas y estrategias docentes que fomenten un crecimiento profesional en pro del aprendizaje de los estudiantes.

Para finalizar este apartado, es necesario mencionar aquellas áreas de oportunidad, que a lo largo de la construcción de mi portafolio llegué a visualizar en mi práctica docente y que veo imprescindible enunciar para tenerlas presentes y así seguir trabajando en ellas.

*El tiempo:* No es un misterio que el primer reto que tengo frente a mí es el manejo del tiempo, así como su distribución en la jornada escolar, ya fuese por que en ocasiones quería lograr una rápida organización y aprovechamiento de este recurso , que llegaba a atrasarme o a generar un ambiente no favorable de aprendizaje; o en su defecto existieron ocasiones en las que por dejar “fluir” la lección y dejar de preocuparme, las situaciones de aprendizaje se veían cortadas, lo que traía como consecuencia problemas de continuidad y seguimiento pues al retomarmas otros días, se suscitaba que había alumnos ausentes.

Por eso considero necesario hacerme aún más consciente del tiempo de mis actividades, para ello me propongo conocer aún mejor los ritmos de aprendizaje y

trabajo de mis alumnos, para que de esta manera pueda fundamentar los tiempos de mis clases y lograr un aprovechamiento máximo.

*Los recursos:* El material didáctico es una de las necesidades que detecté en mi práctica docente, por lo que deseo seguir buscando situaciones que fomenten el uso variado y de los recursos que puedan favorecer el aprendizaje del niño, a su vez trabajar de manera más lúdica, fomentando el juego cada vez que pueda.

*Mi práctica:* Puede que sea evidente o no, el hecho de que aún tengo que trabajar en mi práctica docente para poder lograr que la mayoría de los días en el aula sean provechosos para que los niños aprendan, por lo que deseo crear estrategias que dejen la parte conductual de lado y pueda llamar la atención del alumno, cuando ésta se disperse.

Utilizar un lenguaje más claro y acorde a la edad de los estudiantes, para poder entablar los objetivos y las instrucciones que se verán a lo largo de la clase, manteniendo la motivación de mis alumnos, además de diseñar estrategias que fomenten su participación voluntaria y también la autorregulación, para que no se desalienten si no llegaron a participar en alguna ocasión.

Es indispensable que de manera personal comience a trabajar el manejo de mi estrés, para poder mostrar una imagen que fomente tranquilidad y confianza en mis alumnos; permitiéndome también poder manejar situaciones imprevistas con un mayor asertividad.

*En el lenguaje escrito:* Fomentar estrategias que les permitan a los niños ver sus avances de manera gráfica y a su vez propiciar situaciones en que los textos de los niños se divulguen a la comunidad escolar, así como acercarlos a la construcción de diferentes textos líricos, dramáticos y de divulgación científica, para que después puedan socializarlos por medio de exposiciones o puestas en escena.

## 8. UNA MIRADA AL FUTURO

*“El futuro pertenece a cualquiera capaz  
de asumir el riesgo y de aceptar  
la responsabilidad de crearlo”*

*Robert Antón Wilson*

Querido lector, si llegaste hasta este apartado quiero primeramente agradecer por recorrer este camino conmigo y ahora interesarte por leer lo que tengo que decir. A lo largo de mi portafolio temático, di a conocer que el proceso de adquisición de la lengua escrita, más que un método es que como docente cambiemos las concepciones sobre lo que es enseñar a escribir en primer grado de primaria.

Es ahí cuando me he hecho el cuestionamiento de ¿cómo seguir con esta línea temática del lenguaje escrito?, considero oportuno continuar documentándome sobre el tema, para poder tener más bases y comenzar a trabajar, en conjunción con los padres de familia para que comprendan aún más el proceso de su hijo y brindarles herramientas que apoyen al niño en su aprendizaje.

Tomado en cuenta la situación de la pandemia que se atravesó durante este ciclo escolar, me cuestiono ¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito a distancia?, esto me parece interesante debido a la poca autonomía que tienen los niños de entre 6 y 7 años en casa y para el aprendizaje, pues algunos de ellos podrían llegar a requerir apoyo para hacer las actividades o simplemente para concentrarse en la actividad que se les pida.

Por otro lado, comprendí que para este proceso de adquisición se debe partir de textos, pueden ser largos o cortos, por lo que me gustaría también poder trabajar de manera transversal con otras asignaturas, a base de textos y actividades innovadoras que favorezcan la escritura así como el gusto por ella, llegar a crear compilaciones de la autoría de los alumnos y que estas producciones se den a conocer no sólo en el aula, sino también a nivel escolar y social, atendiendo a las prácticas sociales del lenguaje.

Si bien, el lenguaje escrito es una prioridad en los grados inferiores y, posteriormente pasando de tercero hasta sexto, los temas de interés se van por vertientes como la comprensión lectora, me planteó ¿Cómo podría favorecer la comprensión lectora por medio el lenguaje escrito en alumnos de tercero o cuarto de primaria?, por lo que espero en un futuro se me brinde la oportunidad de impartir en grados superiores y así tener la posibilidad de realizar una investigación sobre estos temas.

Aunque para poder emprender lo que me he propuesto anteriormente, debo destacar que tengo que trabajar en aquellos retos que encontré a lo largo de la elaboración de mi portafolio, uno de los más importantes y el factor recurrente desde el primero hasta el último análisis fue “la planeación y distribución del tiempo”, considerándolo un factor determinante e importante para poder llevar una continuidad en el aprendizaje del niño.

Por otro lado, también tengo como un reto el trabajar el manejo de mis emociones en el aula, sobre todo el estrés, lo que veo como una buena oportunidad para trabajar en conjunción con mis alumnos, donde también pueda involucrar el lenguaje escrito para el autoconocimiento y expresión de nuestras emociones.

Finalmente, otro de los retos que veo necesario no dejar de lado es el diseño de pequeñas estrategias/dinámicas que me permitan tener clases fluidas, fomentando factores motivantes como la curiosidad e imaginación de los niños y de esta manera evitar el conductismo para que no se dispersen y manteniendo su atención.

Para concluir este apartado, debo recalcar la importancia y el crecimiento que me brindó estudiar esta maestría, pues gracias a ella, pude abrir mi mente a un tema que en un pasado ni siquiera me hubiese interesado de la manera en cómo lo estoy ahora al término de esta investigación, por lo que mis planes a futuro están relacionados al lenguaje escrito.

Un ejemplo de ello es que me gustaría tomar un diplomado en lingüística, con el cual pudiese mejorar la sintaxis y semántica de mis textos, lo cual considero me

podría brindar herramientas que mejoren mi práctica docente, así como los aprendizajes de mis alumnos. En su defecto también me gustaría buscar un doctorado en miras a la investigación sobre la lengua española y el lenguaje escrito, ya que considero que sería muy rico poder llevar una rama de la enseñanza a nivel primaria, pues por lo regular ésta se ve como tal en secundaria o preparatoria.

Me gustaría compartir mis conocimientos con mis compañeros de trabajo, considero que con ello podría llegar a enriquecer a mi centro de trabajo para tener una práctica más constructivista, y también quisiera apoyar a los padres de familia con herramientas para el desarrollo del lenguaje escrito en los alumnos.

## 9. REFERENCIAS

- Cabrera A, J. (1998). La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje. En *Enciclopedia de Psicología*. Cuba: Océano.
- Allal, L. (2014). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 4-22.
- Barcena, F. (2005). La incertidumbre pedagógica. En *La experiencia reflexiva en la educación* (págs. 104-129). México: Paidós.
- Barkley, E., Cross, K., & Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- Barocio, R. (2013). *Disciplina con amor en el aula*. México: Pax México .
- Becene. (2019). Programa de estudios de tercer semestre. *Division de estudios de Posgrado*.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M. H. Abrahao, L. Frison, & C. Barreiro, *A Aventura (Auto)Biográfica* (págs. 251-287). Porto Alegre: Edipucrs.
- Brophy, J. (2000). *Enseñanza*. México : SEP.
- Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós.
- Castaño Gómez , J. I., Becerra LLamosa , J., Torre Aranda, N., & Lozano Marulanda, F. E. (2016). Familia Escuela y Desarrollo Humano. En J. L. Meza Rueda, & R. M. Páez Martínez, *Familia Escuela y Desarrollo Humano* (págs. 115-131). Bogotá: Kimpres S.A.S.
- Cohen, D. (1997). *Como aprenden los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Cook, T., & Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, S. L.
- Córdoba Garcés, L. M., Hernández Monsalve, P. I., Pálacio Chavarriaga, C., & Tobón Moreno, J. A. (2017). Pilares de la educación inicial: mediadores para el aprendizaje. *Funlam Journal of Students Research*.
- De la Peña, C., Parra Bolaños, N., & Fernández Medina, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función. *Revista de Estudios sobre lectura*.
- Defior, S. (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *infancia y aprendizaje*.
- Díaz Argüero, C. (1996). Ideas infantiles acerca de la ortografía del español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 70-87.
- Domínguez Garrido, M., Medina Rivila, A., & Sánchez Romero, C. (2011). La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 61-86.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión a la educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Fernandez, R. (2012). *Cerebrando el aprendizaje*. Buenos Aires: Bonum.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós.
- Gómez R, M. E. (2003). Adivinanzas: un Recurso Didáctico para la Enseñanza del Lenguaje. *EDUCERE*.
- Herrera, P. (2001). El rol de género y su funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*.
- Kaufman, A. M. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.



- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP.
- Linares, A. R. (2007-2009). Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vigotsky. Barcelona. Obtenido de [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_0.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf)
- López Cruz, A. S. (2013). La evaluación en el enfoque profesionalizante: una herramienta pedagógica para el desarrollo profesional del docente. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Luchetti, E., & Berlanda, O. (1998). *El diagnóstico en el aula, conceptos, procedimientos, actitudes y dimensiones complementarios*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Mares Cárdenas, G. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*,, 9, 721-745.
- Monereo, C. (2010). Formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*.(52).
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. España: Aljibe
- Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Universidad de Huelva*.
- Neira, L. I., Jiménez, D. P., & Flórez Romero, R. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños y niñas de 5 a 7 años. *Areté*, 49-51.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.

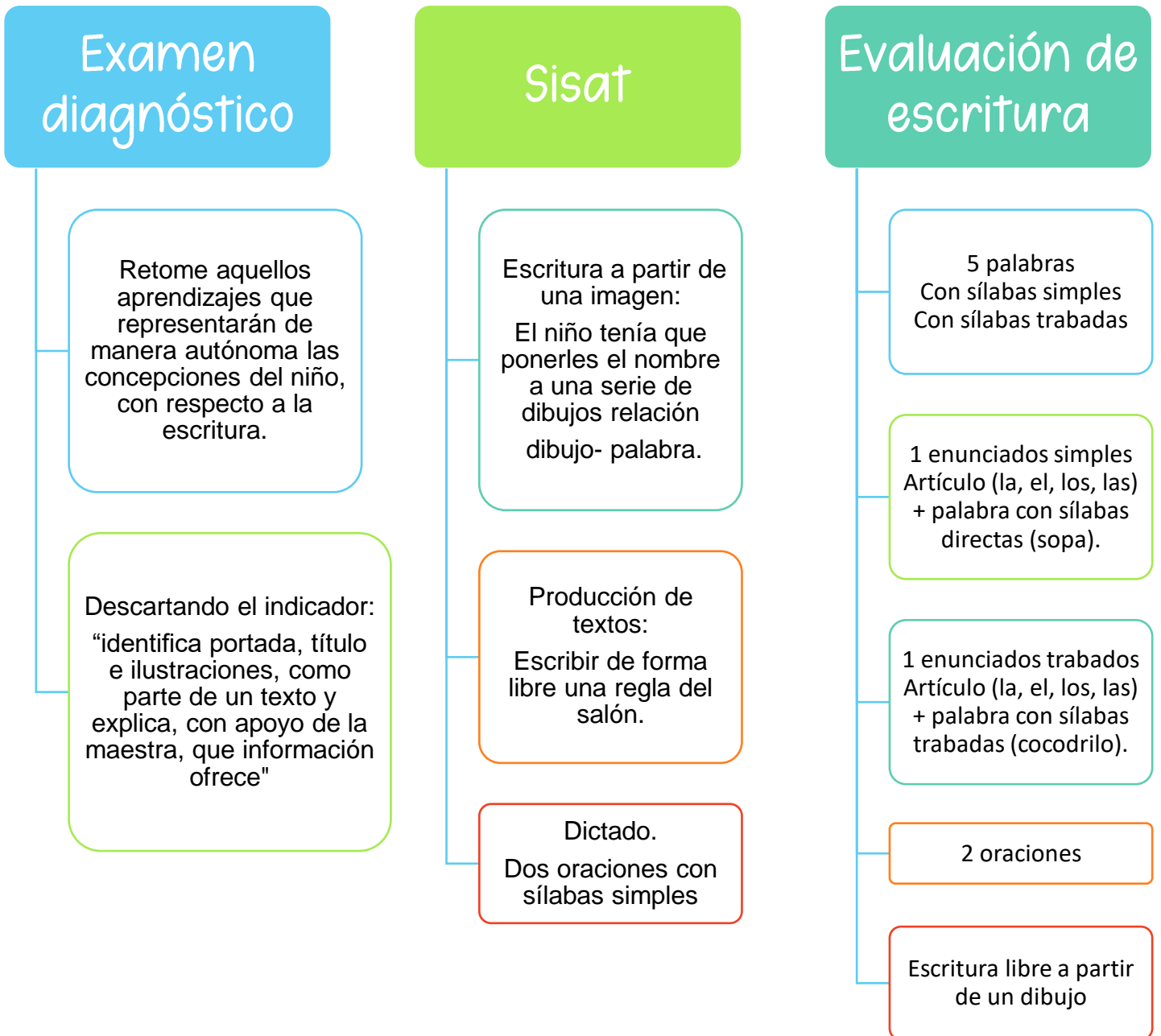
- Oltra Albiach, M. Á. (2013). Los títeres: un recurso educativo. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*.
- Parra Moreno, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*.
- Perrenoud, P. (2004). Introducción: La práctica reflexiva, clave de la profesionalización del oficio. En *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Piaget, J. (1946). *La formación del Símbolo en el niño* (1985 ed.). México: Fondo de cultura económica.
- Raavela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. México: SEP.
- Risueño, A., & Motta, I. (2008). *El juego en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires : Bonum.
- Rotstein de Gueller, B., & Soláns, A. P. (2015). *Alfabetización académica, contribuciones de una década de jornadas de intercambio en investigación*. Buenos Aires, Argentina: UAI.
- SEP. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para el maestro, primer grado*. México : SEP.
- SEP. (2017). *APRENDIZAJES CLAVE*. MEXICO: SEP.
- SEP. (2018). *Libro para el maestro: Lengua Materna: Español*. México: SEP.
- Shunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización . *Revista latinoamericana de lectura* .
- Tünnermann Bernheim, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Redalyc.org*, 48. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>

Vance, C., Smith , P., & Murillo, L. (Junio de 2007). Prácticas de lecto-escritura en padres de familia. *Lectura y vida*.

Vygotski, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En *Infancia y aprendizaje* (págs. 105-116). 27/28.

**ANEXOS**

## ANEXO 1. Evidencias que sustentaron la elección de mi tema



## ANEXO 2. Frecuencia de error, examen diagnóstico, 12 y 13 de septiembre

	Lenguaje y comunicación						Pensamiento matemático						Exploración y conocimiento del mundo				Desarrollo físico y salud	Desarrollo personal y social	Expresión y apreciación artística
	1,2	3	4	5	6	7	1,2	3	4	5	6	7,8,9	1,2,3	4	5	1,2,3	1	1,2	
	Escribe su nombre con diversos propósitos.	Reconoce las características de las palabras.	Identifica palabras que se refieren en los textos rimados como poemas y canciones, descubre que se escriben siempre con la misma letra.	Reconoce las características del sistema de escritura y la relación que existe entre la letra inicial de distintas palabras y su sonido.	Reconoce características de las palabras (es más larga o menos larga).	Identifica portada, título e ilustraciones, como parte de un texto y explica, con apoyo de la maestra, que información ofrece.	Compara colecciones ya sea por correspondencia o por conteo e identifica dónde hay "más que" o "menos que".	Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.	Utiliza estrategias de conteo a partir de un número en colección, continúa contando.	Establece relaciones de ubicación entre su cuerpo y los objetos, así como entre objetos, tomando en cuenta sus características de direccionalidad, orientación, proximidad e identidad.	Identifica para que sirven algunos instrumentos de medición.	Identifica las figuras geométricas como: triángulo, cuadrado, rectángulo y círculo.	Identifica algunos rasgos que distinguen a los seres vivos de los elementos no vivos del medio natural que nacen de otro ser vivo, se desarrollan, tienen necesidades básicas.	Identifica cómo cambia un ser vivo desde que nace.	Clasifica elementos y seres de la naturaleza según su características, como animales, según su número de patas, seres vivos que habitan en el mar o en la tierra, animales que se arrastran, caminan y vuelan.	Mantiene el control de movimiento que implica: fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico.	Actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permite una mejor convivencia.	Identifica distintas formas de expresión artística.	
1	David	2	7	0	3	4	3	5	1	1	3	1	5	3	0	3	3	4	4
2	Raúl	1	0	0	0	4	2	5	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1	1
3	Nathali	2	2	0	3	4	2	0	1	0	4	0	4	3	2	5	4	1	4
4	Alison	2	6	0	0	1	3	6	0	0	4	0	5	3	0	3	1	0	5
5	Antonella	2	6	2	5	2	4	6	1	1	4	1	6	3	2	2	2	4	3
6	Oscar	2	6	2	3	4	5	6	1	1	4	0	4	2	4	5	5	0	2
7	Dante	2	4	0	2	4	3	6	1	0	4	1	1	0	0	3	2	1	1
8	Leonel	2	3	0	2	3	2	6	1	1	4	0	6	3	0	4	5	3	2
9	Ian	2	4	0	2	2	5	6	0	0	0	0	4	0	2	3	2	0	4
10	G. Santiago	2	2	0	5	3	4	6	1	1	4	0	4	3	2	5	5	4	5
11	Mónica	2	7	0	5	4	5	6	1	1	4	1	4	2	0	5	5	4	5
12	Mia	2	6	2	5	4	5	4	1	0	1	1	6	3	4	5	3	3	1
13	América	2	0	0	0	4	1	5	0	0	4	1	4	1	0	1	0	4	4
14	Miranda	2	1	0	5	3	4	6	2	0	4	1	5	3	0	2	3	4	4
15	Iker	2	3	0	5	4	4	5	1	0	4	1	3	3	4	3	4	4	4
16	Camila	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0
17	Edwin	1	2	0	3	2	3	1	0	0	4	0	4	2	1	0	0	0	0
18	++tria	2	2	0	3	2	4	6	1	0	0	1	4	2	0	0	0	0	0
19	Kimberly	1	1	0	2	1	3	3	0	0	1	0	4	2	0	1	1	1	5
20	Mateo	2	3	0	0	4	3	6	1	0	0	0	2	1	0	1	3	3	2
21	Ayliin	2	7	0	0	4	5	5	1	1	4	1	5	3	0	5	5	4	5
22	Fátima	2	3	0	3	3	5	6	1	0	4	0	5	3	0	5	5	4	5
23	Matias	2	5	2	3	4	4	6	0	0	4	0	5	3	0	5	2	4	4
24	José Mateo	1	3	0	3	2	2	2	0	0	1	0	0	3	0	2	2	1	5
25	Nicolas	2	6	2	5	4	4	6	2	1	4	1	4	3	4	4	5	2	3
26	Ángel	1	5	2	3	4	4	6	1	1	4	0	5	3	3	5	5	4	2
27	Genesis	2	5	0	3	2	4	5	1	1	4	0	4	3	0	1	2	1	4
28	Carolina	2	4	0	2	4	4	0	0	0	2	1	4	2	4	1	2	0	2
29	V. Santiago	1	7	0	2	4	5	4	1	0	0	0	5	3	0	5	5	4	5
30	Lía	2	0	0	1	2	2	6	1	0	4	1	4	2	0	2	1	0	2
31	Jonathan	2	3	0	2	2	2	5	1	0	0	1	4	3	0	2	4	1	4

### ANEXO 3. Etapas del ciclo reflexivo de Smyth.

Este proceso se realizó en cada análisis.

Etapa	Descripción
Descripción	<p>Se da a conocer a manera de narración, la experiencia que se vivió al momento de la aplicación, contestando las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* ¿Qué? – La situación vivida, incidentes críticos o acontecimientos relevantes.</li><li>* ¿Quién? – Los actores.</li><li>* ¿Dónde? – Contexto</li><li>* ¿Cuándo? – Tiempo</li></ul>
Información	<p>Se contrasta mi saber pedagógico con la teoría respecto a mi temática, contestando la pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* ¿Por qué lo hago?</li></ul>
Confrontación	<p>Con ayuda del equipo de cotutoría se cuestionan ideas, creencias y situaciones del contexto que influyen en la práctica docente, contestando la pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* ¿Cómo he llegado a ser así?</li></ul>
Reconstrucción	<p>Se hace una retrospectiva analizando y reflexionando la manera de transformar la práctica docente, contestando la pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* ¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente?</li></ul>


## ANEXO 4. Evaluación del análisis “Las rimas, el juego y el aprendizaje”

N°	Alumno	El niño juega con la escritura de diversos textos líricos para reflexionar sobre el sistema de escritura			Reconoce las semejanzas gráfico-sonoras que inician o terminan igual			Nivel de escritura.	
		RA	EP	L	RA	EP	L		
1	David			1			1	Silábico – alfabético	
2	Raúl	1					1	Presilábico	
3	Nathali		1				1	Presilábico	
4	Alison			1			1	Silábico – alfabético	
5	Antonella			1	1			Alfabético	
6	Oscar			1			1	Silábico – alfabético	
7	Dante		1		1			Silábico – alfabético	
8	Leonel		1			1		Silábico – alfabético	
9	Ian		1			1		Silábico – alfabético	
10	G. Santiago			1		1		Silábico – alfabético	
11	Mónica			1			1	Alfabético	
12	Mia			1		1		Silábico – alfabético	
13	América	1			1			Presilábico	
14	Miranda			1		1		Silábico	
15	Iker		1			1		Silábico	
16	Camila	1			1			Presilábico	
17	Edwin	1				1		Presilábico	
18	Valeria			1			1	Silábico – alfabético	
19	Kimberly	1			1			Presilábico	
20	Mateo			1			1	Silábico	
21	Ayliin			1			1	Alfabético	
22	Fátima	1					1	Presilábico	
23	Matías		1		1			Silábico	
24	José Mateo	1			1			Presilábico	
25	Nicolas			1			1	Alfabético	
26	Ángel			1			1	Silábico	
27	Genesis			1			1	Silábico – alfabético	
28	Carolina		1				1	Presilábico	
29	V. Santiago			1			1	Alfabético	
30	Lía		1				1	Silábico	
31	Jonathan		1			1		Presilábico	
TOTAL:		7	9	15	7	8	16		
								Alfabético	5
								Silábico – alfabético	10
								Silábico	6
								Presilábico	10




ANEXO 5. Coevaluación y autoevaluación, de la intervención: "Jugamos con las rondas y escribamos". 23 de enero del 2020

Conozco una ronda y sé como jugarla



Mi compañero lo hizo



David				Mateo	
José Raúl					
Nathali Abigail				Raúl	
Alison	*			Jose Mateo	*
Antonella	*			Edwin	*
Oscar Emiliano	*			Carolina	*
Dante Ralaram	*			Camila	*
Leonel	*			America	*
Ian Yael		*		Lia	*
Santiago Galindo	*			Eker	*
Mónica Nicole	*			Kimberly	*
Mia Nicole	*			Ian	*
América Yamileth	*			Matias	*
Miranda Akari	*			Monica	*
Iker Caleb	*			Leo	*
Camila Cayeline	*			Oscar	*
Edwin Abisar		*		Ángel	*
Valeria Deneb	*			Mia	*
Kimberly Madahin	*			David	*
Mateo	*			Jonathan	*
Aylin Yanna	*			Nico	*
Átina Elizabeth	*			Miranda	*
Matias	*			Antonella	*
José Mateo		*		Fátima	*
José Nicolás	*			Deneb	*
José Ángel	*			Santi V.	*
Genésis Aylin	*			Dante	*
Carolina Margarita	*			Genesis	*
Santiago Izuel	*			Santiago	*
Lia Igayz		*		Aylin	*
Jonathan					

415

17

76

46

47

74

75

76

77

**ANEXO 6. Títeres de la intervención “Adivina, adivinador creo mis adivinanzas”**



ALGODÓN



ROSA

ANEXO 7. Creamos cuentos, hoja de trabajo

Nuestro cuento.  
Con ayuda de las imágenes inventa un cuento sobre el lobo

Título: El lobo y la ovejita



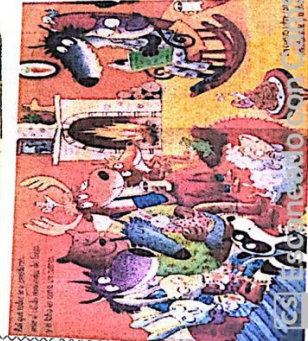
Había una vez...

Había una vez  
un lobo con sus  
amigos.



Un día...

un día el lobo  
se fue a buscar  
comida.



Al final...

Al final el lobo  
se fue a buscar  
comida.

Nuestro cuento.

Con ayuda de las imágenes inventa un cuento sobre el lobo

Título: La cabaña y el lobo



Había una vez...

un lobo y una cabaña  
y todo se movía  
al lobo por todos los  
savia del bosque todo y por  
algunos días se tardaba  
mucho en ir al lobo y  
todos corían.



Un día...

Un día se levantó todo  
de y el lobo se fue a  
y se fue a su casa  
y se durmió  
todos le digo lobo ce  
ho acome



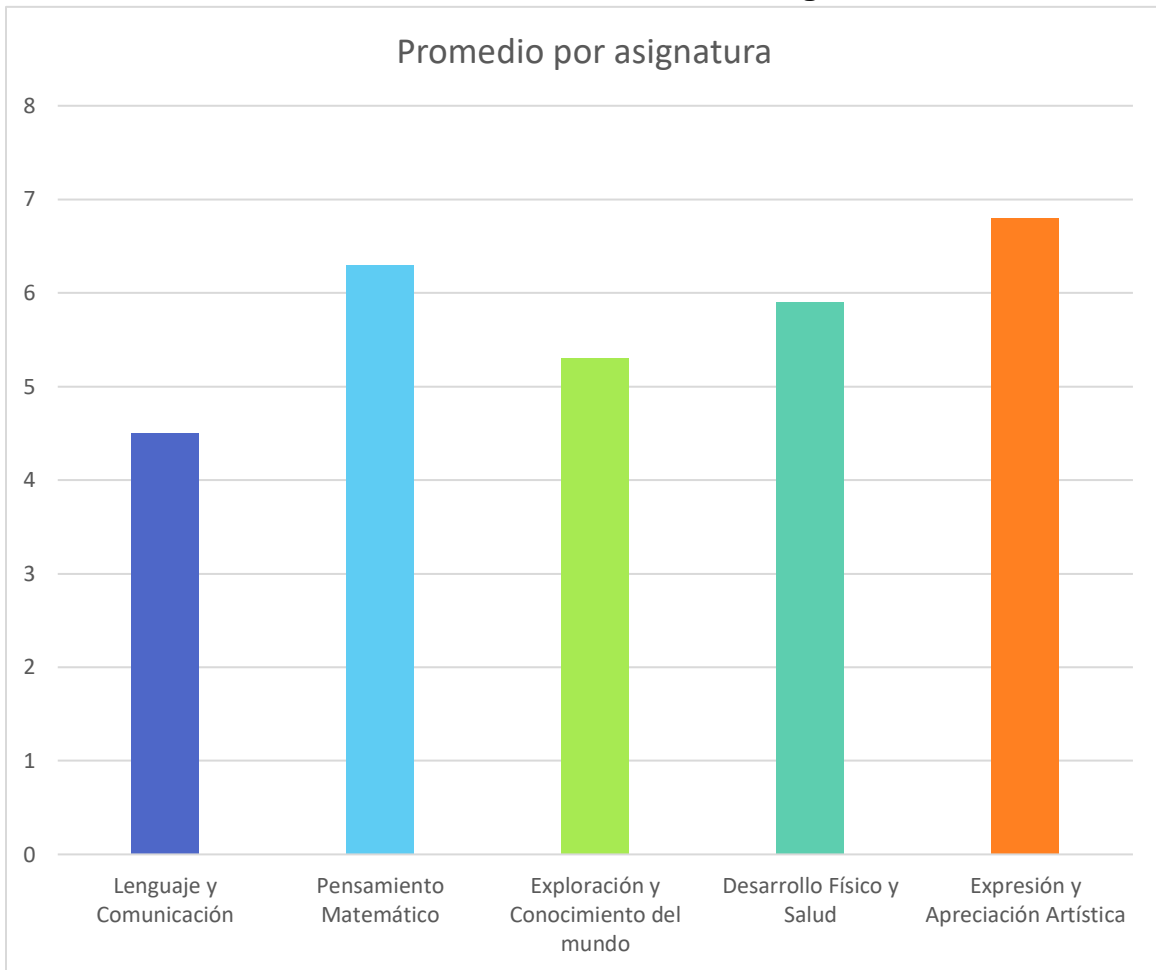
Al final...

y se le todos le hicieron  
un cuento es cuento de  
do Leonel Contreras  
Niño

### ANEXO 8 Resultados del SISAT

No.	ALUMNO	COMPONENTES						TOTAL POR ALUMNO	
		I	II	III	IV	V	VI		
1	David	2	1	2	2	1	1	9	REQUIERE APOYO
2	Raúl	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO
3	Nathali	2	1	2	2	1	1	9	REQUIERE APOYO
4	Alison	2	1	1	1	1	1	7	REQUIERE APOYO
5	Antonella	2	2	2	3	1	2	12	EN DESARROLLO
6	Oscar	2	2	2	2	1	1	10	EN DESARROLLO
7	Dante	2	2	2	3	1	1	11	EN DESARROLLO
8	Leonel	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO
9	Ian	2	1	1	1	1	1	7	REQUIERE APOYO
10	G. Santiago	2	1	1	1	1	1	7	REQUIERE APOYO
11	Mónica	2	1	1	1	1	1	7	REQUIERE APOYO
12	Mia	2	3	3	3	1	2	14	EN DESARROLLO
13	América	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO
14	Miranda	2	2	2	2	1	1	10	EN DESARROLLO
15	Iker	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO
16	Camila	2	1	1	1	1	1	7	REQUIERE APOYO
17	Edwin	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO
18	Valeria	2	2	2	2	1	1	10	EN DESARROLLO
19	Kimberly	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO
20	Mateo	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO
21	Ayllin	2	3	3	3	1	1	13	EN DESARROLLO
22	Fátima	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO
23	Matías	1	1	1	2	2	1	8	REQUIERE APOYO
24	José Mateo	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO
25	Nicolas	2	3	3	3	1	1	13	EN DESARROLLO
26	Ángel	2	2	1	2	1	1	9	REQUIERE APOYO
27	Genesis	3	2	3	3	1	2	14	EN DESARROLLO
28	Carolina	2	2	2	1	1	1	9	REQUIERE APOYO
29	V. Santiago	3	3	3	3	1	2	15	NIVEL ESPERADO
30	Lía	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO
31	Jonathan	1	1	1	1	1	1	6	REQUIERE APOYO
TOTAL POR COMPONENTE		52	47	49	52	32	35		

## ANEXO 9: Resultados del examen diagnóstico



## ANEXO 10: Conclusiones

<b>¿Cómo favorecer la adquisición del lenguaje escrito en un grupo de primer grado de Educación Primaria para el logro de los aprendizajes esperados?</b>	
<b>Tomar en cuenta su nivel del lenguaje escrito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Para la realización de actividades</li> <li>* Para la formación de equipos.</li> <li>* Homogéneos</li> <li>* Heterogéneos</li> </ul>
<b>Tomar en cuenta las características de los niños según su edad.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Cognitivamente</li> <li>* Socialmente</li> <li>* Emocionalmente</li> </ul>
<b>Trabajar colaborativamente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Para generar momentos de interacción.</li> </ul>
<b>De manera individual.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Tomar en cuenta el ritmo y tipo de aprendizaje.</li> </ul>
<b>Evitar reducir el conocimiento del niño al conocimiento de las letras y su valor sonoro.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Preguntar por el significado que sus escritos tienen, permitir que ellos interpreten sus producciones para mostrar su aprendizaje.</li> </ul>
<b>Evitar desvalorizar el trabajo del niño.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Que la ortografía no sea punto de partida para evaluar la adquisición del lenguaje escrito.</li> <li>* Evitar decir “está mal” y sus derivados.</li> </ul>
<b>Dejar que el niño escriba como él pueda</b>	
<b>Tomar el diagnóstico como punto de partida.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Cognitivamente</li> <li>* Socialmente</li> <li>* Familiarmente.</li> </ul>
<b>Establecer estrategias que demuestren a los alumnos el uso social de la escritura</b>	
<b>Actividades contextualizadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Tomar en cuenta el contexto y los intereses de los estudiantes</li> </ul>
<b>Fomentar la necesidad de escribir</b>	
<b>Trabajar con distintos tipos de textos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Líricos</li> <li>* Lúdicos</li> <li>* Narrativos</li> </ul>
<b>Tomar en cuenta la extensión del texto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Textos cortos: se visualiza aspectos convencionales de la escritura.</li> <li>* Textos largos: planeación, interpretación y producción.</li> </ul>

<b>Fomentar escrituras o lecturas no convencionales.</b>	✳ Leer o escribir a través del maestro
<b>Utilizar los ejemplos y borradores</b>	✳ Se afianzan ideas y se concientizan de las áreas de oportunidad.
<b>Utilizar actividades convencionales con objetividad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✳ El copiado</li> <li>✳ La lluvia de ideas</li> <li>✳ Dictado</li> </ul>

### **Propósito del alumno**

**Intencionar momentos donde los estudiantes elijan que quieren hacer**

**Intencionar momentos de curiosidad por el qué van a aprender.**

**Propiciar el uso de mediadores**

**Propiciar la participación de padres de familia**

**Utilizar el juego como vinculo para aprender.**

**Modificar el aprendizaje esperado si lo requiere las características de tus alumnos**

### **PROPÓSITO DOCENTE**

**Tomar en cuenta los aprendizajes previos de los estudiantes**

**Flexibilidad en la planeación y aplicación de las actividades**

**Profundizar en el conocimiento de los niveles de adquisición de la lengua escrita.**

**Mantener una evaluación positiva para ver avances.**

**Práctica inclusiva**

**Preparar al alumno para que sepa que va a aprender.**

**Fomentar la autoevaluación y coevaluación**