

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROMOCIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA**

**INFORME DE PRÁCTICAS**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

**FRIDA FERNANDA DOMÍNGUEZ LAGUNAS**

DIRECTORA

**DRA. CARIME HAGG HAGG**

REVISOR

**LIC. JOSÉ LUIS ÁVILA CALDERÓN**

SINODALES

**DRA. ALEJANDRA VALENCIA CRUZ**

**MTRO. EDMUNDO ANTONIO LÓPEZ BANDA**

**LIC. MARÍA CONCEPCIÓN CONDE ÁLVAREZ**

MÉXICO, CDMX, CIUDAD UNIVERSITARIA

2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Escribir te hace crear.*

## **Agradecimientos**

A los niños,  
Porque todos deberíamos aprender de ellos.

A Carime,  
Por ser mi guía y enseñarme tanto.  
O en otras palabras, por la paciencia y las ganas de compartir sus mañas.

A Ale Valencia,  
Porque gracias a su ayuda este trabajo tiene números.

A Doña Gela y Doña Tere,  
Por mostrarme como ser la mujer en la que me quería convertir.

A Tessa, Patata, Javi y Gali,  
Por ser la mejor compañía que el universo pudo regalarme.

A Memo,  
Por todo el amor y los sueños.

A Mishka y Aníbal,  
Por mantener calentito mi regazo mientras escribía este documento.

A Adriana y Agustín,  
Por esforzarse cada día para que yo llegara a donde estoy hoy.

A la Universidad, los Sinodales, Maestros, amigos y momentos que me han hecho lo que soy.  
A cada decisión apresurada y al azar que he tomado para llegar aquí.  
A las personas que lean este trabajo, les regalo un pedacito de lo que soy.

## Índice

I. Introducción.....	1
1. Problemática abordada .....	1
2. Justificación .....	4
3. Objetivos generales .....	5
II. Antecedentes .....	7
1. Contextuales.....	7
2. Programa de Formación en la Práctica .....	7
3. Teóricos .....	8
3.1 Lenguaje y Comunicación.....	9
3.2 Teorías de adquisición del lenguaje.....	10
Teoría Conductista .....	11
Constructivismo Sociocultural .....	12
Teoría Sociolingüística.....	14
3.3 Habla y Lenguaje Escrito .....	15
3.4 Desarrollo del lenguaje escrito .....	17
3.4.1 Etapas en el desarrollo de la escritura .....	19
3.4.2 Desarrollo de la escritura eficiente.....	21
3.5 Habilidades del lenguaje escrito .....	22
3.6 Sistema de composición de la escritura .....	23
3.7 Problemas de la representación gráfica del idioma español.....	26
3.7.1 Grafonética .....	26
3.7.2 Ortografía.....	27
3.7.3 Sintaxis y Semántica .....	29
3.8 ¿Cómo desarrollar el lenguaje escrito en el aula? .....	29
3.8.1 Modelo Educativo SEP.....	32
3.8.2 El Nuevo Modelo Educativo.....	37
3.8.3 Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura (EILE) .....	39
4. Experiencias similares .....	50
III. Programa de intervención .....	52
1. Objetivos.....	52
2. Población destinataria.....	52
3. Espacio de trabajo .....	53
4. Método.....	54
Instrumentos.....	60
IV. Resultados.....	68
Conclusiones.....	99
Referencias .....	107
Anexos.....	112

## **I. Introducción**

La introducción se presenta dividiéndola en tres apartados que se encuentran desglosados a continuación; iniciando con la problemática abordada en el cual se describe la temática que abarca este informe, en el apartado de justificación se da contexto a la intervención estableciendo las razones por las cuales se realizó con esta población y finalmente se encuentran los objetivos generales que dirigieron la intervención realizada.

### **1. Problemática abordada**

Entre otras cosas, la educación tiene la responsabilidad de asegurarse de que los estudiantes estén capacitados para manejar la palabra escrita (Narro Robles & Navarro, 2012) dado que esta habilidad no sólo es la base de la enseñanza escolar, sino que comprende de un recurso que los individuos deben emplear en su vida cotidiana para comunicarse. Cuando un estudiante, es capaz de reconocer que lo que está aprendiendo siempre ha estado presente en su vida, adquiere la habilidad de retroalimentar su propio proceso de aprendizaje, aunque en algunos casos esto no se logra y se requieren de apoyos extra. Es por ello que no existe razón para que el lenguaje escrito de estudiantes en pleno proceso de crecimiento y adquisición de aprendizajes no se vea favorecido por los conocimientos con los que ya cuentan apoyados por los recursos presentes en el entorno.

La escuela es por excelencia, el sitio para aprender, pero, es obligación de los expertos en enseñar, generar un entorno rico en aprendizajes. Si primero se crea un aula para la transmisión de conocimientos y luego se dota a los alumnos de las capacidades para aprender del mundo que les rodea, les estaremos dando a las nuevas generaciones un recurso realmente valioso, el cual, no solo les permite desarrollarse en el ámbito educativo, ya que, como lo menciona Rivas (2004) la calidad de los procesos mentales que llevan a cabo los individuos repercute directamente en todo ámbito de su desarrollo.

La transición del lenguaje oral al escrito, comúnmente, resulta amenazadora para un estudiante en formación, ya que implica pasar de un medio de comunicación sencillo a uno que exige reglas y códigos tangibles, visuales y arbitrarios, por ello es importante hacer comprensible el hecho de que la escritura es un recurso funcional, básico y esencial en su proceso de desarrollo como personas. Resulta esencial establecer un puente cognitivo entre lo que ellos saben de su lenguaje oral, con lo que pueden aprender y lo que quieren expresar, con el fin de que los alumnos se sientan empoderados de sus capacidades.

No es posible ignorar el hecho de que los estudiantes viven y crecen en una sociedad de escritores, la cual espera que se encuentren a la par, lo anterior no debe ser visto como una predisposición exigente del medio, sino como una fuente de recursos. Por ello, es necesario deshacernos de la falsa creencia de que solo los padres enseñan el lenguaje a sus hijos, ya que el entorno en sí, es un recurso. Naturalmente, nadie espera que nuestros progenitores nos den lecciones explícitas de gramática, ya que no es necesario, la enseñanza implícita se adapta a los recursos del entorno del infante (Pinker, 1994).

Por otra parte, como lo menciona Farr (2010) actualmente se comete el error de creer que es innecesario desarrollar las *habilidades de escritura* a causa de los avances tecnológicos. Bajo la misma concepción, Clark, Erway y Beltzer (1971) recalcan que, a pesar de los constantes avances de nuestro tiempo, no debemos olvidar que el lenguaje y discurso humano fueron recursos necesarios para llegar al mundo desarrollado que existe el día de hoy.

Uno de los aprendizajes básicos esperados de la educación primaria es que el estudiante maneje, dependiendo del grado en el que se encuentre, un cierto nivel de lenguaje escrito, usándolo de forma estructurada y sistemática, pero no hay que ignorar que este proceso es personal, por lo cual, es primordial que los estudiantes adquieran un ritmo y estilo propio, en ese sentido, el papel del profesional frente al grupo consiste en brindarle a los

alumnos aquellos recursos necesarios para llegar al manejo del lenguaje esperado.

La educación primaria en México consta de seis niveles, pero es probable, que los alumnos no cuenten con las habilidades, que se esperaba desarrollaran a lo largo de estos años, como muestra de ello, el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación *INEE*, a través de los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo *ExCALE* obtuvo una inquietante estadística la cual muestra que, del total de los alumnos de tercer grado de primaria en México, el 43% cuentan con un nivel en competencias de escritura por debajo del mínimo esperado (INEE, 2015).

En nuestro país la educación es tanto un derecho como una obligación, entonces, resultan alarmantes los datos obtenidos por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía *INEGI*, los cuales reportan que la tasa de analfabetismo en México presente en la población mayor a 13 años, (edad escolar correspondiente al primer grado de secundaria) es de 5.5% (INEGI, 2015).

En particular, el escenario, en el cual se llevó a cabo esta intervención obtuvo, en el año 2016, la posición estatal 1,464 de 3,036 según los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, *PLANEA* que mide el desempeño en Matemáticas y Español, catalogando como *de panzazo* los resultados educativos de la institución (Prueba PLANEA, 2016), por lo cual, es de esperar que la intervención dirigida al desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito con esta población sea, de alguna forma beneficiosa para el desempeño académico y desarrollo personal de los estudiantes.

En ese sentido, y como lo menciona Cotroneo (2014) la escritura es una forma de reflexionar sobre la vida, una manera de transmitir dolor, felicidad, amor, otras veces es por propio gusto y placer de contar algo. Entonces quizá hace falta volver a los alumnos conscientes de que ellos pueden ser los creadores del propio conocimiento, con la ayuda de los recursos del exterior y el apoyo de un escritor más experimentado, es posible crecer como

autores y disfrutar del proceso.

Como se puede deducir gracias a los argumentos anteriores, la imposibilidad de desarrollar el lenguaje escrito representa una gran problemática no solo para la población con la cual se realizó esta intervención, sino que representa además uno de los ejes débiles de nuestro entorno educativo nacional.

## **2. Justificación**

*El lenguaje escrito es un instrumento esencial para los procesos del pensamiento.*

- Vygotsky, 1977.

El poder escribir y hacerlo correctamente es considerado como uno de los derechos más básicos de todo humano, aquel que por naturaleza busca nutrir su alma y expresar su pensar. Si bien, la representación gráfica del lenguaje figura como una de las más complejas maneras para comunicarnos, hace falta darle su lugar como una herramienta que le permite a cualquiera adueñarse del mundo a placer.

En este sentido, a pesar de que nuestro país ha tenido avances considerables en materia educativa, los rezagos son igualmente notables (INEE, 2008). No saber escribir, constituye una de las principales desventajas personales y sociales, ya que esta condición margina y aísla a los individuos en su propio medio social (Narro Robles & Navarro, 2012). Las experiencias de aprendizaje escolares son cruciales para crear condiciones de éxitos o fracasos futuros (Papalia & Feldman, 2012).

Retomando a Vygotsky (1980) la capacidad o la inhabilidad de dirigir la atención, es un determinante esencial del éxito o del fracaso de cualquier operación práctica. Se entiende que, la riqueza o la pobreza de nuestro lenguaje determinan la calidad de nuestro pensamiento. El logro en la adquisición de la escritura implicaría el progreso en la

adquisición de la lectura, en el lenguaje oral y por ende el enriquecimiento del lenguaje interior, lo que significa en definitiva, un avance en el desarrollo de la consciencia del ser humano (Valery, 2000).

En ese sentido, el proceso de adquisición de lenguaje no es un asunto meramente académico, en manos de los docentes queda la responsabilidad de que los alumnos cuenten con las habilidades básicas para expresarse de manera oral, que posteriormente les permitan nutrir su repertorio de lenguaje escrito con base en los recursos del entorno. La idea de que el profesor debe enseñar devotamente a escribir, es falsa, *un maestro, como escritor experimentado, regula su proceso de escritura para los estudiantes en todo momento, dotándolos así, de una muestra de lo que se debe hacer* (Clark, Erway & Beltzer, 1971).

Es necesario reparar en que el término aprendizaje se emplea para denominar un proceso y también el resultado del mismo (Rivas, 2004), en este sentido, cualquier pequeño logro obtenido por los estudiantes a lo largo del aprendizaje los acerca a la meta final, hacerlos conscientes de sus avances y cómo llegaron a ellos les puede permitir lograr una autonomía como escritores en formación. Para llevar a cabo este programa de intervención se buscó traducir estos procesos, resultados y logros en puntos de enseñanza y objetivos de aprendizaje.

### **3. Objetivos generales**

El objetivo general que dirigió esta intervención fue promover el lenguaje escrito en alumnos de segundo grado de nivel primaria a través de un programa de intervención, empleando las estrategias del programa de Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura *EILE*

Objetivos planteados como parte de la formación académica y profesional:

- Colaborar en contextos escolares como parte de la formación académica en el campo

de la psicología de la educación.

- Desarrollar profesionalmente un programa de intervención en un contexto educativo.
- Desarrollar una propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la escritura con alumnos de segundo grado de primaria.

## **II. Antecedentes**

En el presente apartado se abordan los antecedentes que respaldan el planteamiento de este programa de intervención, mencionando primero, los antecedentes contextuales, los cuales se refieren al escenario educativo en el que se desarrollaron las actividades, posterior a ello, se abordan los puntos centrales del Programa de Formación en la Práctica de la Facultad de Psicología, después, se desglosan los antecedentes teóricos que fundamentan la intervención, y para finalizar, se nombran algunas experiencias similares, que sirvieron de soporte y guía para desarrollar el programa.

### **1. Contextuales**

El programa de intervención se llevó a cabo con dos grupos de alumnos de segundo grado de primaria en una escuela primaria pública al sur de la Ciudad de México en el municipio de Coyoacán, la cual, según el Instituto Mexicano para la Competitividad *IMCO*, cuenta con tres grupos correspondientes a cada uno de los seis grados en el turno matutino, con una población total de 479 alumnos (*IMCO*, 2016). Por las características geográficas, socioeconómicas y culturales de la población, la escuela se encuentra catalogada como rural.

El programa se aplicó durante el turno matutino, en un horario de 8:30 a 10:30 a.m. los días martes y jueves, en sesiones de aproximadamente una hora por grupo, respondiendo a la disposición de horario en cada aula, por lo cual, el número final de sesiones en cada grupo fue diferente.

La población a considerar fue de 23 participantes en el primer grupo y 30 participantes en el segundo grupo, con edades en un rango de entre seis y ocho años cumplidos.

### **2. Programa de Formación en la Práctica del Campo de Psicología de la Educación**

El informe de prácticas es la presentación fundamentada, reflexiva y sistematizada de

las actividades que se realizan durante el Programa de Formación en la Práctica de la Facultad de Psicología, el informe es asesorado y revisado constantemente durante todo su proceso de elaboración.

La modalidad de titulación del presente programa de intervención, Opción de Titulación por Informe de Prácticas *OTIP* se fundamenta en el Modelo de Formación en la Práctica del Campo de Psicología de la Educación, el cual se basa en cinco aspectos centrales;

- a) El aprendizaje dentro de contextos situados.
- b) Integración de los contenidos teóricos y prácticos.
- c) El desempeño en escenarios naturales.
- d) Acompañamiento, guía, monitoreo y supervisión del docente encargado del programa.
- e) Modelo de formación Docencia - Investigación - Servicio.

La intervención, se realizó en un contexto educativo, como parte de uno de los programas de Formación en la Práctica de la Facultad de Psicología, nombrado Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura *EILE*, a cargo de la Dra. Carime Hagg Hagg.

Este proyecto constó de tres etapas determinadas por las asignaturas teórico prácticas del plan 2008, durante sexto, séptimo y octavo semestre de la carrera de Psicología.

### **3. Teóricos**

A continuación se presentan los antecedentes teóricos que fundamentan este proyecto, partiendo de lo general a lo específico, las primeras partes contextualizan al lector con las nociones inmersas en la adquisición de lenguaje, a la vez, el punto central de esta sección es enfatizar las habilidades específicas que apoyan el proceso de desarrollo del lenguaje escrito, las cuales dirigieron las intervenciones llevadas a cabo con la población participante en este proyecto.

### **3.1 Lenguaje y Comunicación**

Usamos el lenguaje para decir cosas, y decir cosas no necesariamente significa hablar. Se entiende por lenguaje un conjunto de signos que permiten la comunicación, aquella forma en que nos expresamos. La psicología concibe al lenguaje como una manifestación del pensamiento (Roca Pons, 1975). Calero (2008) menciona que el lenguaje es uno de los instrumentos más importantes que el hombre ha logrado a través de su práctica social, permitiéndole mediatizar su actividad psicológica con la vida material.

Las conductas comunicativas se sientan sobre bases estructurales biológicas y de interacción, por lo que el lenguaje es un fenómeno social y si no hay interacción no surge el lenguaje (Peralta, 2000), en este sentido, nuestro deber, como profesionales de la enseñanza es dotar a las nuevas generaciones con una interacción valiosa y llena de oportunidades para aprender.

A veces, el lenguaje adquiere una importancia tan vital que, si no se permite su uso adecuado, los niños en pleno desarrollo, no son capaces de realizar ciertas tareas (Vygotsky, 1980). Además, se puede conocer el mundo a través del lenguaje, en la medida en que se va aprendiendo opera un componente cognitivo, por ello, si se tiene cierto conocimiento del mundo, se tiene consciencia de las propias ideas y de las ideas de los demás y así se puede generar en nosotros un nuevo conocimiento (Pinker, 1994).

Desde el campo de la psicología y considerando el aprendizaje humano como una adquisición que empieza con la interacción entre los individuos en sus ambientes naturales, existe la premisa de que el conocimiento se origina a partir de las relaciones del individuo con el medio (Universidad de Antioquia, 2012). Las fuentes de información culturalmente inventadas incluyen no sólo cosas obvias como las computadoras y la televisión, sino también nociones más abstractas, tales como la cultura y el propio lenguaje (McLeod, 2008). Para Vachek (1989) la peor consecuencia que se podría dar al abstenerse de un entorno y aislarse

de la interacción con el lenguaje, tanto oral como escrito, sería el límite mutuo, entre lo que se entiende y lo que se reproduce, por ello, se debe motivar un entorno del lenguaje en todo momento, incluso cuando se conversa con los estudiantes, no podemos perder esa oportunidad para nutrir su lenguaje. Por otro lado, Pinker (1994) menciona que el lenguaje se encuentra tan estrechamente entrelazado con la experiencia humana que es imposible concebir la vida sin él. Calero (2008) dice que el niño como organismo y el ambiente como cultura son inseparables. Entonces, se puede considerar que nuestras experiencias se expresan a través del lenguaje, en este sentido, el papel del docente es establecer conductas comunicativas enriquecedoras dentro de su aula.

Relacionado con lo anterior, Peralta (2000) dice que el lenguaje, no sólo implica aspectos fonológicos y gramaticales, sino un aspecto comunicativo general que está contextualizado y que tiene influencia de aspectos psicológicos, sociales, culturales y afectivos, entonces, el responsable frente a un grupo de estudiantes debe procurar cubrir todas estas dimensiones para propiciar el aprendizaje.

Una función esencial del lenguaje es la *representativa*, en la cual, se emplean *símbolos*, esta es quizá, la diferencia más importante entre el lenguaje humano y el de los animales (Pinker, 1994). La función representativa en sí misma, implica un proceso comunicativo en el cual interactúan las habilidades del lenguaje oral con las destrezas de escritura con las que el niño cuenta, cuando este adquiere las habilidades necesarias para expresarse por medio de símbolos (Navarro, 2013). El papel de la formación académica consiste en crear el puente entre lo que el alumno puede pensar y decir con las habilidades requeridas para transformarlo a un código entendible.

### **3.2 Teorías de adquisición del lenguaje**

La simplicidad con la que los niños adquieren el lenguaje contrasta con la dificultad de los investigadores para llegar a un consenso sobre los mecanismos responsables de su

adquisición, actualmente solo se cuenta con explicaciones parciales sobre el origen del lenguaje, a pesar de ello, es primordial comprender cada una de ellas para desarrollar una práctica educativa capaz de estimular el desarrollo comunicativo y lingüístico (González, 2012) es por ello que no podemos esperar llegar a la meta de enseñanza a través de una estrategia o método único.

Existen múltiples teorías sobre la adquisición del lenguaje, inclusive fuera del campo de la Psicología, este trabajo sólo considera las a continuación mencionadas ya que son aquellas de las cuales nos podemos valer para desarrollar el lenguaje de acuerdo a los objetivos de esta intervención.

### **Teoría Conductista**

Teóricos como Skinner y Locke, consideran que el lenguaje es una conducta que el individuo tiene que aprender de otros y del entorno. Para el conductismo, es la asociación entre el significado y la palabra que se aprende, condicionando al individuo por la relación entre el estímulo y la respuesta que se ofrece, en otras palabras, el niño interioriza las respuestas aprendidas mediante las indicaciones que el experto proporciona (Gutiérrez, 2014). Como lo menciona Peralta (2000), la postura conductista explica la adquisición del lenguaje por medio de los principios que incluyen: la asociación, la imitación y el refuerzo junto a sus variantes, como el moldeamiento, proceso por el que se refuerzan sistemáticamente las conductas que se van aproximando cada vez más a una meta. Además, es necesaria una relación entre un hablante y un oyente, así se da el proceso de adquisición (González, 2012), en este sentido, el experto es quien dirige a los aprendices a lo largo del aprendizaje conductual.

Referente a la teoría conductista, en el ámbito educativo, el papel que juega el facilitador o profesor consiste en ser un hablante experto, además de ser el encargado de realizar el modelamiento del lenguaje, incluso, el de hacer uso de técnicas y estrategias que le

faciliten el proceso de adquisición de la escritura a sus alumnos, un ejemplo de ello sería el planteamiento de inferencias y la realización de conexiones que apoyen al proceso. Los niños imitan el lenguaje de los adultos, que son un modelo que refuerza positivamente en la mayoría de los casos, por ello se vuelve esencial que el adulto frente a un grupo preste mucha atención al tipo de retroalimentación que le brinda a los aprendices como respuesta a sus avances progresivos.

Este paradigma destaca el innegable valor de la experiencia como fuente en la adquisición del conocimiento, donde el aprendizaje implica actos mentales de asociación, imaginación y memoria (Rivas, 2004).

Dentro del aula se pueden emplear distintas vertientes del conductismo para motivar el aprendizaje y mantener el control de grupo, no obstante para realizar esta intervención se empleó el *Condicionamiento Clásico*, a través del cual, se les reforzó a los alumnos cualquier aproximación progresiva a la conducta que se esperaba promover mediante aprobación verbal explícita, por otra parte, para el desarrollo de las sesiones se aplicaron los principios básicos del condicionamiento: asociación, imitación, refuerzo y modelamiento en el trabajo con los alumnos.

### **Constructivismo Sociocultural**

Bajo la perspectiva del Constructivismo Sociocultural, tanto el lenguaje, como el maestro y el mismo entorno son mediadores del aprendizaje ya que permiten al niño recibir conocimientos y luego producir nueva información, en ese sentido el aprendizaje es un evento social. Donde se busca enfatizar los procesos de enseñanza – aprendizaje revalorizando el papel del docente como mediador y el rol del estudiante como sujeto activo del conocimiento (Universidad de Antioquia, 2012).

Este paradigma se sustenta en conceptos como la *Zona de Desarrollo Próximo*, propuesto por Vigotsky, el cual consiste en la distancia entre las habilidades que el niño

puede adquirir por sí solo y aquellas para las cuales va a requerir de la mediación de otro sujeto, que además va de la mano con la *Teoría del Andamiaje*, de Wood y Bruner, la cual indica que los recursos requeridos de quien busca enseñar están relacionados de manera inversa con el nivel de competencias de aquel que aprenderá (Calero, 2008), en otras palabras, a menor nivel de habilidad del alumno, más recursos requerirá el educador para llegar al éxito .

Vigotsky propone que los conocimientos se construyen primero en un proceso de interacción social entre *adulto-niño* o *niño-niño*, con un segundo sujeto que juega el papel de *experto experimentado*, luego ese proceso se interioriza gracias a la mediación del lenguaje, lo cual permite maximizar la información recibida (Calero, 2008) desde esta perspectiva, el educador debe construir un andamiaje para que el alumno pueda asumir conscientemente bajo su propio control aquello que antes solo podía hacer con ayuda.

Retomando el concepto de la *Zona de Desarrollo Próximo*, Cubero (2005) rescata que una de las características primordiales del Constructivismo Sociocultural es el dinamismo y rol activo al que se puede llegar en el aula, promoviendo distintos niveles de interacción en una actividad a través de la participación guiada. Por otro lado, el Constructivismo incorpora el concepto de Aprendizaje Significativo, propuesto por Ausubel, el cual se basa en el aprendizaje al que llega el alumno a través de relacionar información nueva con conocimientos previos y experiencias (Calero, 2008).

Para el constructivismo, el alumno no solo es producto del ambiente, este se forma a partir de los aspectos tanto sociales como cognitivos y afectivos, los cuales van a influir en la construcción del conocimiento a través de esquemas que se irán elaborando en su relación con el entorno que los rodea, los cuales se van complejizando con la interacción (Universidad de Antioquia, 2012). Las estrategias del programa que se empleó para realizar esta intervención, el cual será descrito más adelante, se apoya en gran medida de los postulados

del paradigma Constructivista y Sociocultural.

### **Teoría Sociolingüística**

Para la sociolingüística el valor adaptativo es una construcción, es decir, el número de problemas que permite resolver, determina su frecuencia de uso y al mismo tiempo, el interés del hablante por dominar esa construcción (González, 2012). Esta teoría hace énfasis en la comprensión de los fenómenos lingüísticos en actos comunicativos, siendo el uso del lenguaje una de las dimensiones más relevantes para comprender la adquisición y desarrollo comunicativo de los humanos (Peralta, 2000).

En este paradigma se relacionan aspectos del entorno con la disponibilidad de elementos lingüísticos. Gutiérrez (2014) menciona que este modelo concibe al aprendizaje del lenguaje como un proceso de socialización basado en un objetivo comunicativo. Cuando el niño interactúa con un hablante experto se le presentan los indicadores que le permiten establecer y modelar comunicaciones cada vez más precisas y parecidas al lenguaje adulto. En este sentido, la interacción con el hablante experto, y la calidad de esta comunicación se vuelven primordiales.

Según la concepción del paradigma Sociolingüista, la calidad del lenguaje que se le presente al oyente será la condición del lenguaje que él sea capaz de replicar, como adultos expertos, encargados del proceso de aprendizaje de los más jóvenes es nuestra obligación permitirles el acceso a un lenguaje amplio y de carácter funcional.

Como lo menciona la Universidad de Antioquia (2012), el conocimiento se construye a través de la interacción del individuo con el entorno social, las funciones psicológicas superiores, incluyendo la lectura y la escritura son sociales por naturaleza y los miembros bien informados de una cultura pueden ayudar a aprender a otros.

La constante interacción con la escritura en el medio social, provee de información acerca del sistema de escritura, sobre el uso de un sistema escrito y los rasgos que lo

caracterizan (Galaburri, 2000).

Los fundamentos de este paradigma brindaron las pautas para establecer el entorno lingüístico en el aula y la calidad de comunicación a lo largo de la intervención realizada, buscando proveer a los alumnos tanto de recursos visuales como de conversación valiosa en oportunidades para aprender.

A modo de conclusión, el análisis de las distintas teorías sobre la adquisición del lenguaje, nos permite tomar una postura flexible respecto a la forma de desarrollar las habilidades del lenguaje escrito con nuestra población, debido a que todas aportan ideas valiosas y se complementan, dando pie a una amplia variedad de posibilidades de trabajo dentro del aula.

### **3.3 Habla y Lenguaje Escrito**

Es necesario recalcar, que las habilidades del lenguaje oral se encuentran estrechamente relacionadas con las posibilidades de un individuo al adentrarse en el lenguaje escrito. *El repertorio de lenguaje que maneja un niño funge como un facilitador para la escritura*, saber decir la palabra, entenderla y poder usarla en una oración es, tan solo el primer paso para poder escribirla.

Como lo menciona Roca Pons (1975), cuando se habla de desarrollo del lenguaje, ya sea oral o escrito, es imposible ignorar que los niños viven desde siempre en un ambiente en el que se emplea una lengua formada, la cual se debe aprender poco a poco, al principio como un proceso más bien pasivo. El desarrollo del lenguaje es progresivo, a medida que el vocabulario aumenta, las estructuras de lenguaje se hacen más complejas y la base de conocimiento se expande mientras que los estudiantes avanzan en el proceso de adquisición del lenguaje (Swartz, 2010). Es por ello, que la obligación de un hablante experto, es permitirle el acceso al principiante a una amplia variedad de vocablos y familias de palabras

guiándolo a lo largo de este proceso de exploración y aprendizaje.

El repertorio que se genera al aprender nuestra lengua, registra las experiencias y modelos que se emplean a través de la comunicación (Real Academia Española, 2014). Por ello cuando un niño interactúa con el lenguaje de su medio, se apropia de él, como es de esperarse, no se quedan contentos únicamente con reproducir secuencias entre cortadas, está en su naturaleza el buscar los recursos comunicativos (Pinker, 1994).

Entre el año y medio y los seis años de edad los niños añaden aproximadamente cinco palabras diarias a su repertorio, para aprender palabras tan de prisa los niños deben inferir los significados por sí mismos, el periodo escolar se caracteriza por su rápido desarrollo léxico y por la adquisición de conceptos relacionados entre sí (Guarneros & Vega, 2014).

Por otro lado, Papalia y Feldman (2012) abordan los aspectos del desarrollo del lenguaje a partir del crecimiento fisiológico, desglosando así, las habilidades de vocabulario, gramática y sintaxis esperadas de acuerdo a un rango de edad:

*Vocabulario:* se estima que a los tres años un niño promedio conozca y use alrededor de 1,000 palabras, a los seis años, su vocabulario oral consta de aproximadamente 2,600 palabras, en adelante, gracias a la educación formal constante, el vocabulario pasivo perceptivo, *aquellas palabras que se pueden entender porque se adquirió su uso de forma involuntaria*, aumentará al manejo de 80,000 palabras al llegar a nivel secundaria. Este cuantioso incremento se da a causa de algo que los lingüistas denominan *mapeo rápido* lo que se refiere a la habilidad por la cual se puede absorber una palabra junto con su significado al vocabulario después de escucharla unas dos o tres veces. Este mapeo rápido representa una herramienta de múltiples posibilidades en el ámbito educativo, ya que, se puede hacer uso de ella para manipular la naturaleza del lenguaje que se busca que adquiera el estudiante. Andrews (2006) coincide en que, para la transición de educación primaria a secundaria, el alumno, en promedio deberá reconocer alrededor de 80,000 palabras pero,

agrega que para este punto, el alumno debe ya haber formado un sistema de correspondencia sonido/letra que le permita escribir directamente lo que escucha, sin necesidad de un modelo visual.

*Gramática y sintaxis:* la complejidad con que los niños son capaces de agrupar sílabas en palabras y palabras en oraciones va aumentando durante la niñez temprana. En promedio, entre los cuatro y cinco años, los niños ya son capaces de estructurar oraciones cortas. Al llegar a los siete años, el lenguaje es más parecido a un habla adulta, con oraciones más largas y estructuradas. A pesar de que, a esta edad, se es capaz de hablar con fluidez, todavía se deben dominar aspectos finos del lenguaje (Papalia & Feldman, 2012).

Si bien, el habla juega un papel esencial en la organización de funciones psicológicas superiores (Vygotsky, 1980) las lenguas escritas son el producto del despliegue de los diferentes sistemas de escritura, un objeto secundario del lenguaje oral (Zamudio, 2015).

Para Vygotsky (1977) la escritura representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, el cual implica un proceso consciente y auto dirigido. Galaburri (2000) coincide en que la escritura es concebida por los niños como un sistema de representación, y por lo tanto, cuando el infante se plantea problemas puede hacer uso de recursos conceptuales, perceptivos, motrices y de conocimientos previos para poner en acción la escritura.

En cuanto a nuestro manejo del lenguaje, las palabras que sabemos y usamos forman nuestro léxico, las palabras que utilizamos cuando hablamos forman parte de nuestro repertorio oral, las que podemos leer, escribir y entender constituyen nuestro vocabulario escrito (Swartz, 2010).

### **3.4 Desarrollo del lenguaje escrito**

Es curioso que se crea que el lenguaje escrito existe y se aplica únicamente en un aula. Los ejercicios de escritura dentro del salón de clases no son más que *juegos*

*comunicativos*, representaciones de lo que existe fuera (Clark, Erway & Beltzer, 1971). Se tiene que enseñar a escribir a través de ejemplos reales de la vida, porque es ahí donde nos va a servir la escritura, no dentro de un aula, sino en el exterior, en el mundo (Gozzini & Pratellesi, 2015).

El desarrollo del lenguaje escrito es concebido por La Federación de Enseñanza de Andalucía (2012) como un conjunto de habilidades que abarca tanto los aspectos comprensivos como los productivos. La comprensión se refiere tanto al lenguaje oral como al escrito, es decir leer y escribir. La parte productiva implica la capacidad para expresar a través del habla y la escritura, una idea.

Aunque el lenguaje oral y el escrito tienen semejanzas por tratarse en ambos casos de actividades de tipo lingüístico, presentan una serie de diferencias que es importante tener en cuenta ya que implican distintos niveles de complejidad, lo cual explica que manejar el lenguaje escrito sea más difícil que el lenguaje oral para los niños.

Por otro lado, Farr (2010) *concibe la adquisición del lenguaje escrito como un proceso que no es unilateral*, en el cual, una persona puede leer y escuchar, analizando la información escrita por otros medios, facilitando el procesamiento de nociones, mientras se analiza y sintetiza información. Siendo así, el proceso de escritura no implica únicamente la acción de escribir sino que es un proceso que inicia desde la estructura de una idea y termina hasta la transmisión de un mensaje.

Para McLeod (2012) el crecimiento cognitivo del lenguaje implica una interacción entre las capacidades humanas básicas y la cultura, la cual sirve como amplificadora de estas capacidades. En otras palabras, el entorno es un recurso si se regula con las habilidades con las que cuenta el individuo y en este sentido, la escuela juega un papel fundamental al sistematizar este aprendizaje.

### 3.4.1 Etapas en el desarrollo de la escritura

El camino hacia la escritura es el puente que transita desde el pensamiento para convertirse a verbal, para que luego, ese lenguaje verbal sea desplegado a un código (Valery, 2000). En el lenguaje escrito los estudiantes se mueven desde niveles iniciales a niveles más complejos en vocabulario, estructura de oraciones, ortografía y fonología (Swartz, 2010). Al estructurar un texto, se hace uso de símbolos, letras organizadas en palabras y palabras organizadas en estructuras fonológicas denominadas oraciones, el objetivo final de enseñar a escribir es que los estudiantes puedan manipular cada uno de estos niveles (Linell, 1982) y que además, sean capaces de utilizar estas habilidades en el mundo real con fines comunicativos.

Para Gutiérrez (2014) aprender a escribir es una actividad compleja que requiere dominar varias destrezas. En el proceso para desarrollar estas destrezas podemos definir la existencia de tres etapas:

1. En la primera comienza con la diferenciación del flujo continuo del habla. Cuando se toma conciencia de que este se puede dividir en unidades. Entonces dividimos el lenguaje en palabras luego en sílabas y al final en fonemas. Después somos capaces de aplicar esta habilidad del lenguaje hablado a la lectoescritura. En este momento, se vuelve primordial la relación entre fonología y ortografía.
2. La segunda, se basa en las reglas fonema/grafema. Primero el niño aísla los sonidos del habla y luego los representa gráficamente. Los errores en este nivel comprenden de la sustitución de grafemas.
3. En la tercera, se llega a la escritura de las palabras con ortografía correcta, en el idioma español, existen varios fonemas que se pueden escribir de formas diferentes, esto conlleva a una complicación. Este trabajo aborda la Grafonética en los próximos capítulos. Aunque los principales errores en esta etapa se basan en la

ortografía errónea de las palabras.

Relacionado con el punto anterior, en su libro *What did I write?* (1997) Clay menciona que en el proceso a través del cual se aprende a escribir, pasamos por una etapa de *ortografía inventada*, en la cual, el alumno escribe las palabras como piensa que se escriben, siendo así, el papel del docente consistiría en guiar al alumno a través de este proceso de composición escrita, reforzando todo progreso del estudiante y dándole pautas que le permitan regular su método para llegar a la ortografía correcta.

El paso por estas etapas no es lineal, ejemplo de ello es que, en cualquier momento de la vida, podemos corregir nuestros hábitos ortográficos, leyendo o utilizando apoyos visuales disponibles en el entorno, así como se puede aprender a escribir de manera memorística, no necesariamente mediante reconocimiento fonológico.

Por otro lado, respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, Barbosa (1971) propone periodos situados desde el momento de la iniciación escolar del individuo hasta el tercer grado y en adelante:

Durante el primer periodo se busca preparar al niño en aspectos sensoriales, mentales y motrices para estimular el desarrollo de la habilidad para escribir, lo que significa, motivarlo y promover el interés por su propio aprendizaje acerca de los mecanismos básicos de la escritura.

El segundo periodo tiene como objetivo que el alumno aprenda la configuración de la grafía de las palabras, es decir, su apariencia. Posteriormente, alentar a los alumnos a comenzar a utilizar la escritura como medio de autoexpresión.

Finalmente, el tercer periodo, el cual se extiende a lo largo de todo el nivel primaria, se refiere al hecho de apoyar a los alumnos a que adquieran un estilo personal de escritura, para lo cual, el docente tiene que tener en mente y llevar a la acción dos principios didácticos:

- Adaptar la enseñanza-aprendizaje de la escritura a las posibilidades de los alumnos; el

proceso debe ser flexible a la adaptación con respecto a las características de la escritura e incluso a la afectividad que radique en la misma.

- Considerar que en el proceso de la adquisición de lenguaje escrito debe existir una relación estrecha entre lo que se escribe y su significado, es decir, que realmente se exprese algo.

### **3.4.2 Desarrollo de la escritura eficiente**

Los escritores, cuentan con su propio conocimiento y deben usar esa información para expresarse por escrito, al inicio, los novatos deben ser incentivados a escribir acerca de cosas que conocen y son cercanas a sus vidas. Se espera que usen el lenguaje que escuchan diariamente en su entorno, aunque esta escritura puede no ser gramaticalmente correcta, si es fonológicamente adecuada, ayuda a los estudiantes a comprender que sus pensamientos e ideas pueden ser escritos y comunicados a otros. Este nivel de apropiación es una parte importante del proceso de convertirse en escritor (Swartz, 2010).

Como lo menciona Galaburri (2000) la interacción de un principiante con el lenguaje escrito lo conduce necesariamente a una reflexión sobre el lenguaje hablado, este análisis le permite aplicar habilidades derivadas del manejo del habla a la escritura.

Si bien es cierto que durante la expresión escrita el aprendiz debería proceder de manera cuidadosa y reflexiva para construir un texto, lamentablemente, la mayoría actúa de una manera irreflexiva y sin detenerse suficientemente para elaborar y expresar lo que desea escribir. Esto quizá debido a los sistemas de enseñanza tradicionales que se emplean para enseñar la escritura, que no promueven fines comunicativos o de expresión. En nuestro contexto, es común que a los estudiantes les digan qué escribir y cómo hacerlo, es por ello que en el momento en el que se les solicita que se expresen con sus propias ideas, se encuentran con un conflicto limitante, en el sentido contrario, el permitirles libertad a la hora de escribir podría traducirse en motivar su independencia y autonomía como escritores

guiados.

Escribir *correctamente* requiere del manejo tanto de habilidades específicas como de pensamiento crítico, es por ello que este proceso podría parecer amenazador, pero no podemos olvidar, que una vez que el estudiante desarrolla este recurso, puede valerse de él, para adquirir un sinfín de habilidades y conocimientos de forma autónoma (Farr, 2010) por el contrario, el mecanizar el proceso de escritura sin que exista oportunidad a la reflexión limita las oportunidades del alumno para auto regularse a lo largo del proceso de composición escrita.

### **3.5 Habilidades del lenguaje escrito**

El desarrollo de las habilidades requeridas para la escritura, va más allá del reconocimiento alfabético, el proceso que nos lleva a ser escritores independientes debe basarse en el desarrollo de las capacidades que nos permiten hilar lo que conocemos con lo que percibimos. Entonces la obligación de los expertos en enseñanza es guiar a los estudiantes a través del desarrollo de estas habilidades (Andrews, 2006).

Para Guarneros y Vega (2014) el conocimiento del lenguaje escrito implica tanto la noción de sus funciones como de sus características, por lo cual, se espera que el niño sea capaz de realizar ciertas habilidades de un escritor experimentado:

- Diferenciar entre el lenguaje oral y el escrito.
- Identificar la dirección de la escritura.
- Comprender lo que es una letra, una palabra y una oración.
- Usar adecuadamente los libros.
- Identificar los usos del lenguaje escrito.
- Distinguir palabras nuevas de las ya conocidas.
- Buscar significados en los textos.
- Llevar a cabo la estructura necesaria para escribir palabras conocidas.

Además, Papalia y Feldman (2012) remarcan la importancia de la alfabetización para el desarrollo del lenguaje escrito, ya que, para que un individuo sea capaz de entender lo que lee y replicar un código, se requiere dominar previamente ciertas habilidades del lenguaje. La alfabetización emergente se refiere al proceso en que se adquieren estas habilidades, que pueden dividirse en dos tipos:

- Capacidades del lenguaje: uso de la sintaxis, estructura narrativa y comprensión de lo comunicado mediante el lenguaje escrito, de ahí la importancia del lenguaje oral para la escritura.
- Capacidades fonológicas específicas: Conectar letras con sonidos, esta habilidad es la que nos permite la decodificación de las palabras.

Como lo menciona Zamudio (2008) para tener una mayor comprensión del análisis sonoro, los niños nativo-hablantes del español son capaces de realizar un análisis de la relación de los símbolos con el sentido del habla. En otras palabras, son capaces de escuchar las letras en una palabra, ya que las letras representan sonidos. Y en este sentido, se hace la transferencia del lenguaje oral al escrito con todas las convencionalidades y reglas que se deben aprender.

### **3.6 Sistema de composición de la escritura**

*Cuando se trata de motivar a niños para escribir, no se debe permitir que caigan en la angustia de la página en blanco, de los procesos que conducen a la creación literaria, de las decisiones que se deben tomar antes de comenzar a escribir un texto o de cómo prepararse para hacerlo, porque nosotros siempre estaremos ahí.*

- Cotroneo, 2014.

Cuando los alumnos desarrollan la habilidad de traducir los sonidos que escuchan en las palabras a símbolos escritos con significado, empiezan a estructurar un método fonológico

para expresar y componer ideas de forma gráfica. El niño comienza a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos sino también a través de su escritura (Vygotsky, 1980). Para ello es primordial que el alumno conozca que la finalidad de componer un escrito es transmitir un mensaje que después puede ser interpretado por otra persona (Linell, 1982). Porque la escritura es una forma de comunicación, no es una forma de soledad. Más bien, escribimos para contar algo a alguien (Cotroneo, 2014) y a veces, ese alguien somos nosotros mismos.

Como lo menciona Swartz (2010) cuando un niño escribe, necesita organizar sus ideas para formar un mensaje que tiene la intención de enviar a un lector, y en este proceso debe utilizar el principio del alfabeto, el análisis de palabras, la ortografía y las convenciones de lo impreso para que el mensaje sea claro. El problema radica en que los métodos de enseñanza tradicionales no brindan a los estudiantes suficientes oportunidades para escribir de forma independiente, lo que ocasiona que no sean conscientes del proceso que deben de llevar a cabo para llegar a una escritura personal y que su mensaje sea comprendido por otros.

A medida que el alumno ejecuta el proceso de composición escrita necesita emplear información almacenada en la memoria de largo plazo, lo que implica evocar recuerdos e ideas para determinar el contenido a incluir en el texto durante su elaboración, utilizar los códigos que conoce, hacer uso de diferentes fuentes de información así como de recursos y competencias lingüísticas al realizar la expresión escrita de una idea (Morles, 2001).

Cuando los niños dominan las habilidades necesarias para traducir palabras escritas al habla, aprenden que también la escritura puede transmitir ideas, pensamientos y sentimientos. Papalia y Feldman (2012) mencionan la importancia de que los niños aprendan que tanto para leer como para escribir se inicia de izquierda a derecha y de arriba a abajo y que las palabras son separadas por espacios, una forma de mostrarle a los alumnos un modelo adecuado de escritura es precisamente leerles ya que, al hacerlo, se les presenta la estructura que se debe seguir al realizar un escrito. Con el apoyo del lenguaje, los niños adquieren la capacidad de

ser a la vez sujetos y objetos de su propio comportamiento (Vygotsky, 1980).

Respecto a la composición escrita, Hale (2014) hace una descripción del proceso que se espera que un escritor experimentado desarrolle al momento de realizar un texto. Además menciona que en el aula se debe procurar apoyar esta estructura en cada uno de los estudiantes.

En este proceso, primero se inicia con una *pre escritura*, en la cual se buscan palabras e inspiración para empezar a estructurar una idea. Con alumnos pequeños, *se les debe motivar a escribir sobre cosas que conocen*. Por último, se debe planear la estructura que tendrá nuestro texto; ¿Qué palabras usaré? ¿Las conozco todas? ¿Qué necesito para escribir? Hacer este proceso de análisis evidente vuelve el objetivo de la escritura claro tanto para el alumno como para el experto que lo guiara a través de la composición.

Entonces iniciamos con la *escritura*, en el aula, se necesita inspiración y tranquilidad para esta etapa, evitando distractores y procurando el apoyo y la retroalimentación continua del docente.

Cuando se termina la etapa de *escritura* se inicia la *revisión*, en la cual el alumno relea su idea y decide si es adecuada. En este punto del proceso de escritura se debe invitar al estudiante a replantear ideas, a analizar su estructura y adicionar, mover o reemplazar palabras, hasta que considere su texto como adecuado.

Para finalizar, se debe *compartir* lo escrito por los niños, sobre todo en un ambiente de constante interacción. Este paso es importante dado que la retroalimentación entre pares, sirve para modular, corregir o compartir el proceso que nos permitió llegar al resultado mostrado. Compartir nuestras ideas con otros constituye una posibilidad de moldeamiento tanto para el autor, como para los oyentes.

Con los escritores menos experimentados, desde un inicio, hay que recalcar que no es necesario escribir obras maestras, más bien tener el principio en mente de que lo simple es

hermoso y por lo tanto, lo que escriban, será hermoso (Gozzini & Pratellesi, 2015).

### **3.7 Problemas de la representación gráfica del idioma español**

En la mayoría de los casos, los problemas con los que los niños se encuentran en su proceso de formación en la escritura son aquellos predispuestos por la misma estructura del idioma. A pesar de ser considerada una lengua transparente, es decir que en nuestro idioma a la mayoría de los grafemas les corresponde un solo fonema (Federación de Enseñanza de Andalucía, 2012), el español cuenta con algunas características específicas que podrían resultar problemáticas para su representación gráfica, las cuales abordaremos a continuación.

#### **3.7.1 Grafonética**

La Grafonética se refiere a la relación que hacemos entre letras y sonidos, Roca Pons (1975) menciona que, en los lenguajes es común hallar grafías, *letras* con paralelismos, lo cual se refiere a un fenómeno en el que la correspondencia fonética se adecua a más de una escritura alfabética. En el idioma español/castellano podemos detectar múltiples casos; s/z, j/g, c/q/k, b/v. Además, nuestra estructura lingüística se presta a ciertas confusiones, un ejemplo de ello sería la supresión de la letra h o el uso de x por cc. Este es uno de los muchos retos que un escritor novato debe superar.

Para Zamudio (2008) es posible apoyar a los niños a tomar consciencia respecto a sus habilidades fonológicas, por ejemplo, partiendo las palabras: *pelota* se puede partir por *silabas* en tres partes: pe-lo-ta. Si fuera necesario, se puede dividir más, *por letras*: p-e-l-o-t-a *dando un sonido a cada segmento*. Bajo la misma idea, Clay (1997) dice que; el lenguaje puede ser pensado en unidades jerárquicas ya que las oraciones se pueden dividir en palabras y las palabras en letras. Vachek (1989) también menciona que la fragmentación del lenguaje puede ser enormemente beneficiosa para apoyar el proceso de adquisición del lenguaje escrito, ya que el pronunciar las palabras dividiéndolas fonológicamente ayuda a hacer

consciencia sobre las partes que conforman un todo, como palabra, además el apoyo gesticular que otorgamos al realizar esta pronunciación, crea un puente cognitivo entre lo que se escucha, se dice, se siente y se ve.

### 3.7.2 Ortografía

Como lo menciona la Federación de Enseñanza de Andalucía (2012) el español es una lengua casi transparente, dado que la correspondencia entre los grafemas y fonemas es bastante regular, existen veintisiete caracteres o letras distintas en el alfabeto, veintinueve grafemas y veinticinco fonemas (por ejemplo, la palabra *cuchillo* tiene seis fonemas, ocho letras y seis grafemas). Esto significa que algunos fonemas tienen más de una representación posible y que algunos grafemas representan a más de un sonido. Para determinar si un sistema de lenguaje es opaco o transparente debemos diferenciar entre lo que ocurre en la lectura y en la escritura. En el caso de la escritura, como ya lo mencionamos en el apartado de *Grafofonética*, la correspondencia es casi biunívoca aunque a algunos fonemas les corresponden dos o más grafemas, esta particularidad hace que el dominio de la escritura de palabras sea más costoso que el de su lectura. Por lo que puede presentarse la situación de que algunos niños lean bien pero tengan dificultades en la escritura.

En su libro, *De marcas de tinta a ideas*, Andrews (2006) habla del proceso por el cual, un alumno llega al uso de ortografía correcta, o en su defecto, los tres problemas básicos con los que se enfrenta cualquier escritor en formación, los cuales son; adición, sustracción y sustitución.

La *adición* se refiere a la situación en la que al escribir las palabras, se incluyen más letras de las necesarias. En el idioma español, las implicaciones fonológicas de los sonidos de las letras se prestan para casos como que el alumno escriba *rroca* en lugar de *roca*, ya que, la composición que resulta del análisis de la palabra desencadena en este tipo de equivocaciones. En este caso, el alumno debe analizar si la palabra es visualmente correcta.

La *sustracción* es el caso en el que los estudiantes omiten una letra necesaria para la escritura de la palabra, una vez más, en el idioma español, la estructura se presta para errores del tipo; *gitarra* en lugar de guitarra, o *ceso* en lugar de queso, ya que es común que estas letras no tengan una correspondencia fonológica. Dicho de otro modo, las letras no suenan en la palabra, el perfecto ejemplo para los errores del tipo sustracción en nuestro idioma, es el uso de la letra *h*, ya que ésta es perfectamente transparente en nuestra escritura. Para superar los errores del tipo sustracción, es necesario que el alumno conozca las aplicaciones de las reglas ortográficas de su idioma.

La *sustitución* es cuando al representar una palabra, se hace uso de grafemas erróneos. En el español, el caso más significativo, no solo en poblaciones poco experimentadas, sino en los escritores en general, es la sustitución entre grafías que comparten correspondencia fonológica; v/b o y/ll, por ejemplo al escribir *cuchiyo*, cuya correspondencia fonológica es correcta aunque su escritura no sea la adecuada. Si bien es posible que este problema se supere gracias a procesos memorísticos, es necesario, crear un método de análisis que permita decidir si la grafía es correcta. Si un estudiante, o cualquier escritor, han tenido la oportunidad previa de visualizar un modelo escrito de la palabra, se puede apoyar de éste. Además, si es el caso de que exista una regla ortográfica para su uso, se vuelve imperativo que los estudiantes la conozcan.

Por último, quizá sea necesario mencionar, el problema de *rotación*, presente en los escritores menos experimentados. En nuestro idioma a causa de la grafía de las letras se vuelve complicado al inicio diferenciar entre ellas, como por ejemplo; b/d o p/q aunque, un escritor en formación puede llegar a rotar cualquier letra que emplee para su composición escrita. Para superar este problema, el alumno tiene que tener presente un modelo del uso de las letras, que debe ser apoyado por su correspondiente fonológico. Además, es necesario, volver tangible el hecho de que, el uso erróneo de estos grafemas cambia completamente el

sentido de una palabra.

### **3.7.3 Sintaxis y Semántica**

La sintaxis se entiende como la sucesión de palabras unidas de modo coherente (Roca Pons, 1975). Es la habilidad para comprender cómo están relacionadas las palabras entre sí, es decir, al conocimiento sobre la estructura gramatical básica del lenguaje. Los déficits en el procesamiento sintáctico pueden ser el origen de las dificultades lectoras cuando se leen las palabras pero no se comprenden las oraciones que componen un texto o de la dificultad de algunos niños para organizar las frases y oraciones de una composición (Federación de Enseñanza de Andalucía, 2012). *La lengua escrita es un sistema complejo que agrupa varios conjuntos de símbolos que poseen propiedades organizadoras que repercuten directamente en la estructura sintáctica de los textos* (Zamudio, 2015).

*La semántica es el significado, sentido e interpretación de las palabras* (Roca Pons, 1975). Este es el proceso que se encarga de integrar la nueva información con el conocimiento previo que el sujeto ya posee y que depende de sus experiencias anteriores (Federación de Enseñanza de Andalucía, 2012).

### **3.8 ¿Cómo desarrollar el lenguaje escrito en el aula?**

Un proyecto de enseñanza que busque introducir a los alumnos a la cultura escrita puede encontrar el escenario perfecto en el ámbito escolar, desde aquí, es preciso crear una micro sociedad de escritores (Galaburri, 2000).

La enseñanza de la escritura se basa en el lenguaje oral de los niños y en el conocimiento del mundo que los rodea. Aprender que se puede registrar por escrito lo que se dice y que eso después puede ser leído por otro, debe ser la meta aun para los niños más pequeños (Swartz, 2010). Nos guste o no, nuestras aulas, deben ser una muestra del mundo que nos rodea, donde se presenten conceptos a través de una metodología progresiva (Clark,

Erway & Beltzer, 1971). Con el uso de medios artificiales, la transición a la actividad mediada, cambia fundamentalmente todas las operaciones psicológicas, así como el uso de herramientas amplía sin límites la gama de actividades dentro de las cuales se pueden desarrollar las nuevas funciones psicológicas (Vygotsky, 1980).

Para Linell (1982) la adquisición de la habilidad para escribir es bastante diferente a la de leer o incluso a hablar a pesar de que estos procesos se complementen entre sí, ya que el escribir implica la necesidad de instrucciones explícitas y el uso de más de un recurso a la vez, empleando varias habilidades de forma simultánea, debido a lo arbitrario del lenguaje escrito y a las convencionalidades que hay que tomar en cuenta al momento de escribir.

El trabajo del docente consiste no sólo en acompañar a sus estudiantes a través del proceso de aprender a escribir, sino *poner al alcance del alumno las reglas gramaticales y sintácticas, instrumentos de expresión indispensables para escribir*. Como orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, al docente le corresponde crear la situación de intersubjetividad, es decir, crear una situación de comunicación real que haga posible la trascendencia de los participantes y el establecimiento de un diálogo creativo que permita confrontar ideas y compartir experiencias (Valery, 2000) además, el maestro debe reconocer cualquier progreso individual en sus alumnos (Clay, 1997).

Según Guarneros y Vega (2014) existen tres dimensiones en las experiencias tanto en el aula como en el hogar de los niños de edad escolar que se relacionan con el éxito en el proceso de alfabetización. Esas dimensiones son el vocabulario variado, el discurso extendido y los ambientes intelectualmente propicios. Entendiendo por vocabulario variado a el uso de palabras nuevas y diversas en las conversaciones que tienen los padres y las maestras con los niños. Por otro lado, el discurso extendido se refiere a crear oportunidades para que el niño escuche y produzca explicaciones, narraciones personales en diferentes actividades escolares y en casa. Finalmente los ambientes intelectualmente propicios consisten en ambientes que

proporcionan estimulación cognitiva y lingüística. Por lo tanto, facilitar estos recursos de aprendizaje en el entorno en el cual se desenvuelven los escritores en formación impactaría positivamente al promover en ellos la habilidad de emplear un texto para comunicarse.

Un hablante experto puede aportar a un principiante la información de una palabra *como si se fuese un diccionario*, ya que conoce desde su ortografía, hasta su significado y posibles formas para aplicar la palabra (Real Academia Española, 2014). Gozzini y Pratellesi (2015) mencionan que el proceso para enseñar a los estudiantes a escribir, no debe ser como lo entiende el profesor, sino con base en las necesidades que los alumnos muestren, no todos van a aprender de la misma forma y no todos cuentan con las mismas habilidades, y no por ello debemos retrasar su proceso. Al contrario, los alumnos pueden enseñarle a sus compañeros y a maestros.

Bajo la misma idea, Galaburri (2000) menciona que la escuela es una institución social que tiene la función de transmitir las prácticas sociales de escritura, para ello es necesario:

- Reconocer al niño como sujeto constructor de su propio aprendizaje, que comienza cuando se toma al lenguaje como objeto de conocimiento y se interactúa con él.
- El contenido debe de ser de carácter cultural y comunicable.
- El docente es el mediador entre el alumno y el contenido.

Optando para ello, por un proceso didáctico que contextualice el aprendizaje y haga posible la enseñanza del lenguaje escrito, que permita a los alumnos poner en acción sus conocimientos mientras estos son moldeados por la facilitadora, donde es preciso apoyarse de la práctica social, dando así las condiciones que permitan dar una ilusión de escenario natural de adquisición del lenguaje. Coordinando un producto tangible que permita relacionar el propósito del docente con el aprendizaje de los alumnos, obteniendo así una condición de resolución compartida, a través de un proyecto, el cual implica un conjunto de actividades

diversas unidades por un hilo conductor denominado objetivo.

La Universidad de Antioquia (2012) defiende que adoptar una postura Constructivista como modelo pedagógico facilita en gran medida los procesos de enseñanza – aprendizaje, dado que ante esta postura los alumnos juegan un papel participativo en la construcción de los conocimientos, no se limitan a recibirlos pasivamente, sino que lo construyen mediante la interacción con el otro, a través de la participación en el medio en que se desenvuelve.

### **3.8.1 Modelo Educativo SEP**

En México, la Secretaría de Educación Pública, *SEP* define el perfil de egreso que indica la progresión de lo aprendido desde el preescolar hasta el bachillerato, abarcando la educación obligatoria en nuestro país a partir de un *Modelo Educativo*, el cual es un proceso a desarrollar de manera gradual, participativa, y con la flexibilidad necesaria que tome en cuenta la gran diversidad que caracteriza a México. (SEP, 2016).

La SEP (2011) propone un planteamiento educativo basado en el humanismo en el cual las escuelas y planteles no cesan de buscar y gestar condiciones y procesos para que todas y todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender. Así, las escuelas deben identificar y hacer uso efectivo de los recursos humanos, económicos y sociales disponibles, con el objetivo de desarrollar el máximo potencial de aprendizaje de cada estudiante en condiciones de igualdad. Reconociendo que cada alumno posee conocimientos y experiencias, en estas intervienen su contexto cultural y social (SEP, 2016).

Los Programas de estudio propuestos por la SEP (2011) contienen los propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México; además, se centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un

marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente.

El modelo educativo se divide por nivel educativo, grado escolar y campos de formación, lo correspondiente al segundo grado de primaria, se estructura en los siguientes campos:

- Lenguaje y Comunicación.
- Pensamiento Matemático.
- Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.
- Desarrollo Personal y para la Convivencia.

A continuación se describe a fondo el campo de *Lenguaje y Comunicación* para segundo grado de primaria, dado que el contenido que abarca así como las habilidades que lo componen fueron los abordados a lo largo de esta intervención.

La SEP (2011) indica que la finalidad del campo de formación *Lenguaje y Comunicación* es el *desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje*.

En cuanto a las habilidades generales que abarca este campo, para segundo grado de Educación Básica se busca que los alumnos:

- Aprendan y desarrollen habilidades para hablar.
- Escuchen e interactúen con los otros.
- Participen en eventos comunicativos.
- Conozcan la función y uso del lenguaje.
- Exploren procesos de lectura e interpretación de textos.
- Produzcan textos escritos.
- Comprendan diversos tipos de textos.
- Desarrollen habilidades digitales.

Por otra parte, para el campo de *Lenguaje y Comunicación* la SEP (2011) indica que,

de acuerdo a los cinco bloques que conforman el ciclo escolar contemplado en el programa, los aprendizajes esperados para los alumnos durante segundo grado de primaria son los siguientes:

### Bloque 1

- Identifica las características generales de los textos expositivos.
- Localiza información específica en fuentes consultadas.
- Adapta el lenguaje oral para ser escrito.
- Consulta diccionarios para resolver dudas ortográficas.
- Interpreta el contenido de una fábula.
- Identifica la secuencia de acciones y personajes principales en una fábula.
- Comprende la función de la moraleja.
- Selecciona palabras o frases adjetivas para elaborar descripciones.
- Corrige reiteraciones innecesarias y falta de concordancia en textos.
- Colabora en la realización de tareas conjuntas.

### Bloque 2

- Utiliza la información registrada en notas para dar cuenta de un proceso observado.
- Emplea palabras y frases adjetivas para realizar descripciones.
- Utiliza palabras que indican secuencia temporal.
- Complementa la descripción del proceso observado con la información que provee alguna fuente de consulta.
- Interpreta el contenido de un cuento infantil.
- Identifica la secuencia de eventos y personajes principales en la trama de un cuento infantil.

- Modifica el final de un cuento infantil, recuperando su trama.
- Conoce las características generales de la nota informativa.
- Localiza información a partir de marcas textuales.
- Respeto la ortografía convencional y verifica la escritura de palabras con dígrafos o sílabas trabadas.
- Escucha a otros con atención y complementa su información.

### Bloque 3

- Recupera información oral por medio de notas.
- Adapta el lenguaje oral para ser escrito.
- Emplea escritura convencional de palabras con dígrafos o sílabas trabadas.
- Identifica la función de las reseñas.
- Reseña cuentos recuperando su trama.
- Identifica y corrige errores de concordancia de género y número, y reiteraciones innecesarias en sus textos.
- Emplea las convenciones ortográficas de palabras escritas a partir de un texto modelo.
- Identifica la función y las características del cartel publicitario.
- Selecciona frases adjetivas para escribir mensajes persuasivos.
- Identifica y corrige errores de concordancia de género y número.
- Emplea diferentes tipografías en la elaboración de carteles

### Bloque 4

- Selecciona materiales de lectura e identifica información para ampliar su conocimiento sobre un tema.

- Plantea preguntas para guiar la búsqueda de información.
- Recupera conocimientos previos para responder a preguntas.
- Identifica palabras adecuadas para escribir frases.
- Comprende la relación entre imagen y texto.
- Emplea adjetivos para la descripción de paisajes.
- Utiliza el lenguaje escrito para diferentes propósitos.
- Identifica la función y las características principales de instructivos.
- Adapta el lenguaje para ser escrito.
- Respeto la ortografía convencional de palabras.
- Sigue instrucciones a partir de un texto escrito.

## Bloque 5

- Narra con fluidez y entonación leyendas conocidas.
- Distingue las características de la leyenda.
- Comprende y valora la diversidad cultural y lingüística a través de las leyendas.
- Elaborar un plan de trabajo con un propósito determinado.
- Emplea listas y tablas para organizar información.
- Respeto la ortografía y puntuación convencionales de palabras al escribir un texto.

La SEP (2016) retoma ciertas premisas para el desarrollo de los aprendizajes esperados del campo de *Lenguaje y Comunicación*:

- a) El lenguaje se adquiere en la interacción social.
- b) Las prácticas del lenguaje son parte de la historia social.
- c) La escuela debe ser la promotora del uso del lenguaje y la lectura.

Estas premisas se encuentran estrechamente relacionadas tanto con la teoría

Sociolingüística como la Constructivista Sociocultural, abordadas anteriormente, dado que hacen énfasis en la relación de los fenómenos lingüísticos con actos comunicativos sociales.

### **3.8.2 El Nuevo Modelo Educativo**

Resulta necesario retomar la idea de que al momento de llevar a cabo la intervención reportada, la Nueva Reforma Educativa aún no entraba en vigor, dado que esta se realizó durante los meses de septiembre a diciembre del 2017, en un aula regida por los estatutos del programa de la SEP 2011, mientras que se incorporaron las premisas de la Nueva Reforma Educativa en agosto del 2018.

De acuerdo con lo estipulado por la SEP (2017) en agosto del año 2018 los alumnos de los distintos niveles de educación obligatoria en México iniciaron un nuevo ciclo escolar bajo las adecuaciones curriculares que se le realizaron al plan de estudios diseñado por la misma Secretaría de Educación Pública, esto con la intención de actualizar el modelo educativo así como los aprendizajes establecidos para cada grado escolar.

En cuanto a los principales cambios que implicó la Nueva Reforma Educativa, Ortega (2017) retoma tres aspectos clave que se incorporan al marco de trabajo para la educación pública:

- Enseñanza centrada hacia aprendizajes significativos.
- Búsqueda por desarrollar competencias emocionales y sociales en los alumnos.
- Aprendizaje basado en competencias.

Respecto a este último, en palabras del mismo autor el aprendizaje basado en competencias es un enfoque de enseñanza centrado en el sujeto y su autonomía, el cual implica que el estudiante aprende habilidades en lugar de memorizar, cuya meta final es dotar a los alumnos con las competencias que le permitan desarrollarse en su contexto. Para la SEP (2017) la manera de motivar dichas competencias en los estudiantes consiste en integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante lecciones que involucren la práctica

para llegar al aprendizaje significativo.

En cuanto a los campos de formación que componen el plan curricular, para segundo grado se conserva los anteriormente mencionados:

- Lenguaje y Comunicación.
- Pensamiento Matemático.
- Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.
- Desarrollo Personal y para la Convivencia.

La Reforma Educativa incorpora además, objetivos de enseñanza específicos para las materias de:

- Artes.
- Educación Física.
- Inglés (la cual se integra como materia oficial a partir de la aplicación de la Reforma Educativa).

Y el término *aprendizajes esperados* deja de emplearse para ser reemplazado por *aprendizajes clave*, siendo así, los aprendizajes clave para segundo grado de primaria correspondientes al campo de *Lenguaje y Comunicación* de acuerdo a la SEP (2017) consisten en que los alumnos:

- Cuenten sucesos vividos.
- Identifiquen su nombre escrito.
- Usen expresiones de pasado, presente y futuro al referirse a eventos reales o ficticios.
- Compartan nombres y características de objetos y personas a su alrededor.
- Expresen ideas propias.
- Escuchen la lectura de cuentos y expresen comentarios acerca de la narración.
- Estructuren historias de invención propia.

- Exploren libros de cuentos y relatos.
- Identifiquen y compartan textos de su preferencia.
- Digan rimas, juegos de palabras y entonen canciones infantiles.
- Comenten el contenido de distintos textos.
- Seleccionen textos para conocer más sobre un tema.
- Elijan un tema de su interés.
- Anticipen contenidos a partir de distintos indicadores como el título.
- Infieran con ayuda del docente el significado de palabras desconocidas.
- Aprendan el orden alfabético para buscar palabras en el diccionario.

Estos aprendizajes clave son abordados a lo largo del ciclo escolar mediante diversos contenidos que abarcan las materias de español e inglés.

La estructura en la que se fundamenta la nueva reforma educativa incorpora las premisas del Constructivismo Sociocultural, resaltando la importancia de desarrollar las habilidades socioemocionales de los alumnos y adquiere una postura inclusiva a favor de una educación integradora y de calidad (Ortega, 2017). Con el nuevo modelo educativo, ahora la enseñanza se enfoca en los aprendizajes clave para que los alumnos aprendan a aprender y con su determinación sigan aprendiendo a lo largo de la vida (SEP, 2017).

### **3.8.3 Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura (EILE)**

Para realizar esta intervención, se aplicaron algunas de las estrategias propuestas en el modelo de Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura *EILE* (Swartz, 2010). Este es un programa diseñado para que un facilitador, dentro del salón de clases atienda las necesidades de los niños a partir de sus fortalezas de manera individual o en pequeños grupos al momento de enseñarles a leer y escribir. El programa hace uso de diversas estrategias para promover las habilidades lectoras y de escritura, este proyecto abarca las siguientes:

- Lectura Compartida

- Lectura en Voz Alta
- Lectura Independiente
- Escritura Interactiva
- Escritura Independiente

Cada una se presta para desarrollar distintas habilidades, por ejemplo; ampliar el vocabulario, apoyar la comprensión de lectura, mejorar la redacción y estructuración de las ideas y expresiones tanto de forma oral como de manera escrita. Además, una de las ventajas de estas estrategias y la principal razón por la cual se emplearon para realizar la intervención, es que se pueden adaptar para cumplir diversos objetivos pedagógicos, ya que se prestan a cualquier contenido que el facilitador desee desarrollar.

Swartz (2010) especifica el proceso para llevar a cabo cada una de estas estrategias en el libro *Cada niño un lector*:

*Lectura Compartida*: estrategia grupal que consiste en la lectura conjunta del facilitador y los alumnos de un texto en formato grande, dispuesto de manera que todos puedan visualizarlo y seguir la lectura con la vista según el ritmo que indique el facilitador, el cual, modela como un lector experto, de forma tal que los estudiantes asocien los sonidos que escuchan con las letras que leen, promoviendo así habilidades de consciencia fonológica y reconocimiento de la escritura de las palabras.

Para llevar a cabo una Lectura Compartida previamente debe definirse el objetivo para la actividad y encontrar el texto que apoya al desarrollo de la sesión, el facilitador selecciona el texto y le realiza las adecuaciones necesarias, después lo presenta al grupo brindando la explicación del porque se eligió ese texto, de forma tal que los alumnos conozcan el objetivo de la actividad.

Para la realización de esta estrategia se solicita el apoyo de un alumno para señalar el texto (véase Figura 1) mientras que con la guía del facilitador este es leído en conjunto en voz

alta de acuerdo al ritmo que indique el señalador, el cual brinca de palabra a palabra para guiar la pronunciación, procurando que la lectura sea lo más parecida posible a la que realizaría un lector experto, con ritmos y pausas, haciendo énfasis en aquella cualidad del texto que apoya al objetivo de la sesión.

Esta estrategia motiva la participación de todos los alumnos por igual, inclusive a aquellos que se encuentren rezagados del resto del grupo, ya que se les brinda la oportunidad de integrarse y aprender con el apoyo del resto. Cuando se finaliza la lectura, el texto que puede releerse las veces que el facilitador considere pertinente en ésta o en futuras sesiones, permanece como recurso en el aula para retomarse después, además de servir como recurso didáctico.

Materiales:

- Texto (Textos informativos, canciones, cuentos, cualquier texto que apoye al objetivo).
- Señalador.



**Figura 1. Lectura Compartida**

*Lectura en Voz Alta*: estrategia grupal en la que el facilitador modela la lectura de un texto *cualquiera que apoye su punto de enseñanza*. Haciendo uso de estrategias de comprensión lectora previamente planificadas que le permitan al alumno jugar un papel activo en la lectura.

El recurso para ésta es seleccionado por el facilitador procurando que los alumnos tengan acceso a una amplia variedad de textos, este no necesariamente tiene que ser un libro, ya que en el aula se puede realizar la Lectura en Voz Alta de cualquier texto que apoye el objetivo, incluso se puede emplear un mismo texto para atender objetivos diferentes.

Las estrategias de comprensión lectora son planificadas por el facilitador antes de presentar el texto al grupo, siendo quien decide qué estrategia se empleará en cada punto de la lectura y consisten en:

- Visualización: Se apoya de las experiencias sensoriales que puede evocar el texto, buscando la creación de imágenes mentales.
- Aclaración de términos o conceptos: Se abordan significados textuales de las palabras que entorpecen o impiden la comprensión de la lectura buscando aportar al lenguaje de los alumnos.
- Inferencias: Crear un significado personal de lo que se lee a través de conclusiones relacionadas con creencias, conocimientos y experiencias, planteando hipótesis y predicciones.
- Formular preguntas: Estrategia para profundizar en la comprensión del texto obteniendo información extra.
- Conexiones: Conectar lo nuevo con lo conocido, con experiencias previas, con otros textos o con el mundo.
- Determinar la importancia: No toda la información que aparece en un texto es igualmente importante a través de esta estrategia se busca la esencia del texto,

palabras de contenido e ideas principales.

- Síntesis: Retoma las ideas principales de un texto añadiendo las propias, no necesariamente teniendo en cuenta el orden original.

La Lectura en Voz Alta les muestra a los alumnos el lenguaje y la postura que adopta un lector experimentado, además les permite acercarse a la lectura sin tener que codificar un texto, buscando que esta actividad sea disfrutable para todos independientemente de su nivel de habilidad, lo que motivará su interés por los textos.

La postura de observador adoptada por los alumnos durante la actividad les ayuda a desarrollar las destrezas que se requieren al leer, por otra parte, a lo largo de la estrategia se motivan las participaciones de los alumnos, los cuales complementan la lectura con ideas moderadas por el facilitador a través de las Estrategias de Comprensión Lectora que se habían preparado para el texto (véase Figura 2) y es a través de estas aportaciones que el facilitador guía la actividad hacia el objetivo planteado para el texto que seleccionó.

Materiales:

- Texto para la lectura



**Figura 2. Lectura en Voz Alta**

*Lectura Independiente*: estrategia individual, la cual requiere que cada alumno tenga un texto *no necesariamente el mismo para todos* y que lo explore a su ritmo, ya que se espera que por sí mismo, practique las estrategias de lectura que ha aprendido. Esta actividad también se puede realizar por parejas o en pequeños grupos.

A través de las estrategias de lectura previamente mencionadas se espera que al realizar la Lectura Independiente y con la regulación del facilitador cada estudiante desarrolle sus habilidades de lectura con el propósito de lograr un proceso autónomo (ver Figura 3).

Para llevar a cabo esta estrategia, el facilitador brinda la indicación que persigue al objetivo, para que los alumnos conozcan a que cualidad del texto se espera presten atención siendo esta la pauta que dirigirá su proceso de exploración, para ello, el facilitador debe haber profundizado previamente en el recurso literario para poder guiar a los alumnos a través de su lectura.

Esta estrategia no necesariamente implica realizar la lectura del texto como tal, ya que se puede emplear la actividad para explorar componentes específicos del texto, por ejemplo, se podría dedicar una Lectura Independiente a la búsqueda de acentos o mayúsculas si ese fuera el objetivo para la actividad.

A lo largo de esta estrategia el alumno tiene la libertad de tomar decisiones sobre su proceso de lectura, eligiendo aquella que sea de su agrado, la posición que más le acomode y la exploración que realizará del recurso que tiene en sus manos, mientras que el facilitador brindará el grado de apoyo que el alumno requiera.

Materiales:

- Textos (Los cuales pueden ser desde libros, propagandas, revistas, recetas, la biblioteca del aula o el libro de texto de la SEP)



**Figura 3. Lectura Independiente**

*Escritura Interactiva:* estrategia grupal cooperativa, en la que el facilitador junto con los alumnos componen un texto, que posteriormente es escrito por los alumnos mientras son modelados por el facilitador, quien se apoya en todo momento del grupo para usar cada error como punto de enseñanza grupal de forma tal que todos los estudiantes aporten en la medida de sus capacidades y experimenten éxito a través de la escritura en conjunto.

Para la realización de la escritura el facilitador planifica previamente la actividad y les presenta la indicación a los alumnos, de forma tal que ellos aporten ideas para componer el texto, posterior a lo cual se pide la participación de los alumnos, quienes escriben, apoyan con conocimientos o señalan al releer, de esta forma, todos pueden aportar al producto de escritura independientemente de su nivel de habilidad.

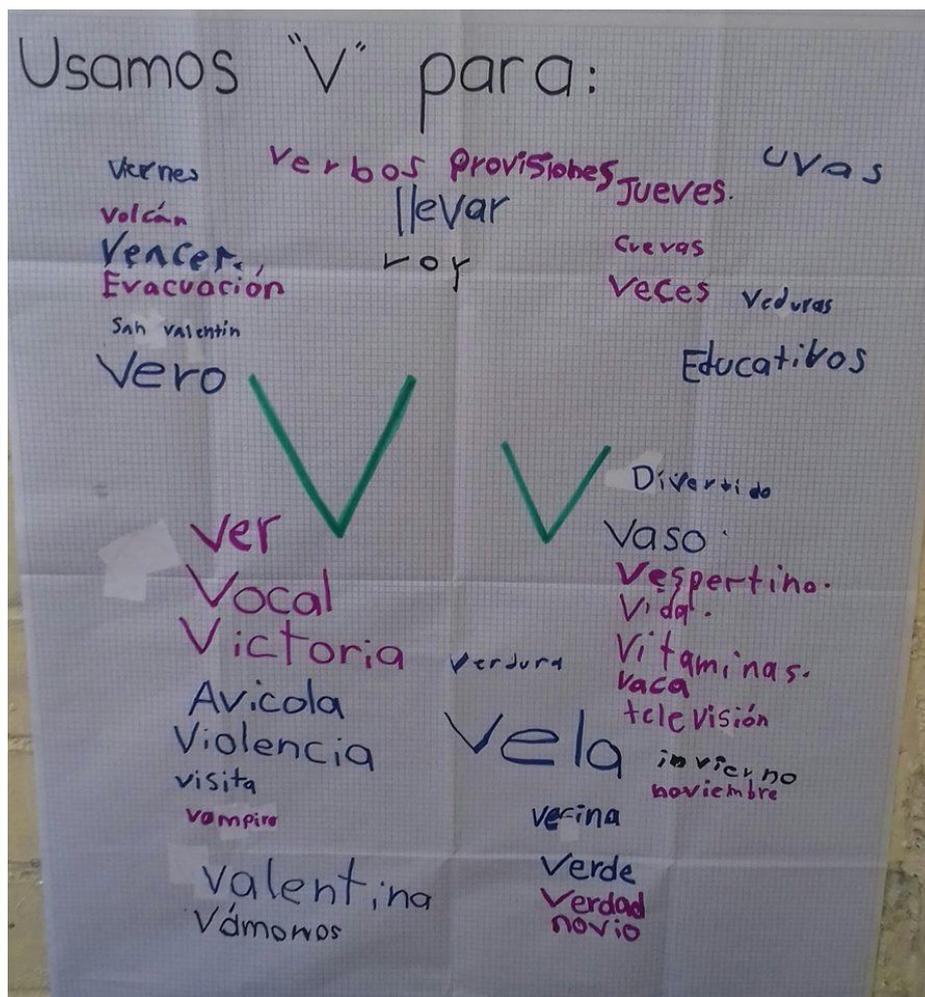
Si durante la actividad alguien comete algún error, el facilitador se apoya del grupo y traduce la dificultad en un punto de enseñanza, de forma tal que el alumno no sea expuesto y en lugar de ello pueda obtener un aprendizaje de la experiencia.

Al realizar la escritura, esta es releída empleando el señalador cada vez que sea necesario haciendo énfasis en esta fase del proceso de composición escrita, de ser necesario se corrige cualquier error con una etiqueta escribiendo encima (véase Figura 4). Al finalizar

el producto, este es releído una vez más y queda en el salón como un recurso que puede ser retomado en una sesión futura.

Materiales:

- Papel rotafolio
- Plumones
- Etiquetas
- Señalador



**Figura 4. Escritura Interactiva**

*Escritura Independiente:* estrategia individual en la cual el estudiante estructura, decide y escribe por sí mismo, siempre recibiendo apoyo del facilitador en la medida que lo requiera, de forma tal que se incorporen las habilidades de escritura adquiridas. A través de

ésta estrategia el estudiante experimenta con sus habilidades de escritura de forma autónoma y el facilitador explora las necesidades y habilidades de cada estudiante.

Para esta actividad el facilitador plantea un objetivo el cual es presentado a los alumnos, aportando ejemplos que puedan guiarlos en su proceso de composición escrita.

A través de esta estrategia los alumnos se enfrentan al reto de realizar un producto escrito de forma autónoma, aunque en todo momento el facilitador brinda apoyo y retroalimentación, retomando aquellas estrategias empleadas durante las Escrituras Interactivas previas para que el alumno las aplique de forma individual.

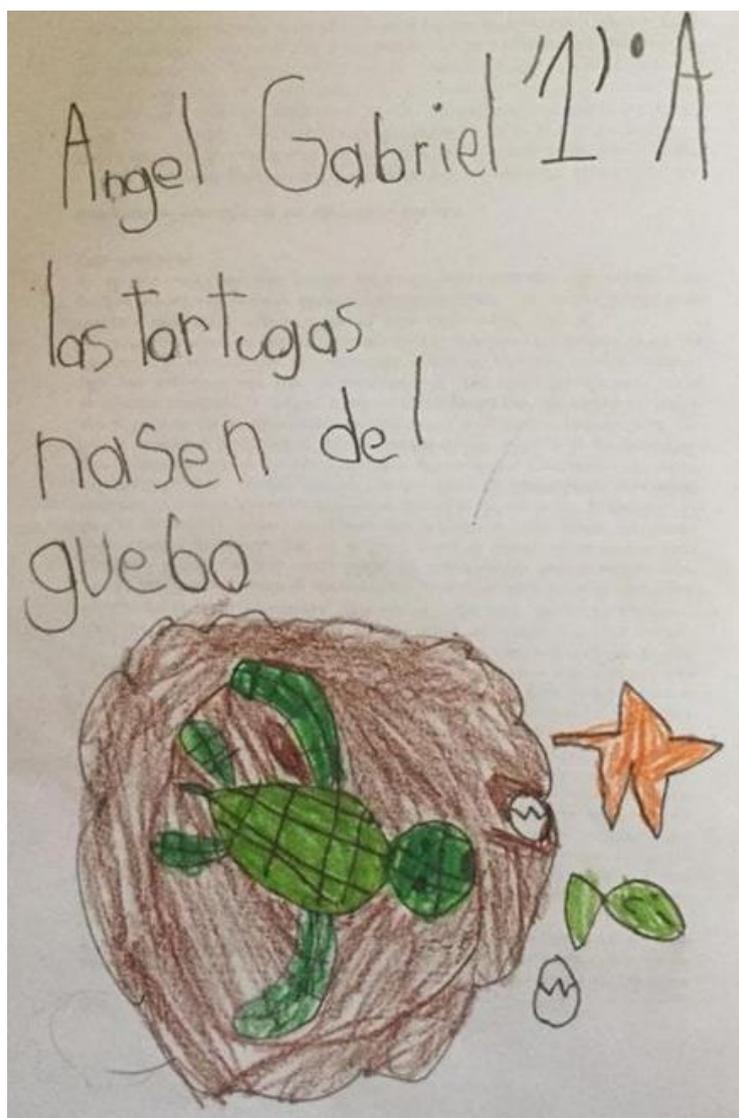
Al ser este, un producto permanente consiste en el mejor recurso para conocer los logros y necesidades de apoyo de los alumnos, permitiendo retroalimentar la planificación para las sesiones de intervención a través de las escrituras realizadas. Si durante la actividad el alumno comete un error es retroalimentado individualmente, si la problemática es recurrente en el grupo, esta se convierte en un punto de enseñanza futuro.

Es importante aclarar que cada alumno requerirá de un nivel de apoyo distinto y es obligación del facilitador conocer el grado de intervención necesario con cada uno de sus alumnos así como la técnica a través de la cual el alumno pueda experimentar el éxito (véase Figura 5).

La parte final de esta estrategia consiste en que los alumnos compartan sus productos de escritura, de forma que se reconozca el logro y experimenten el propósito final de cualquier escritura, el cual implica transmitir un mensaje.

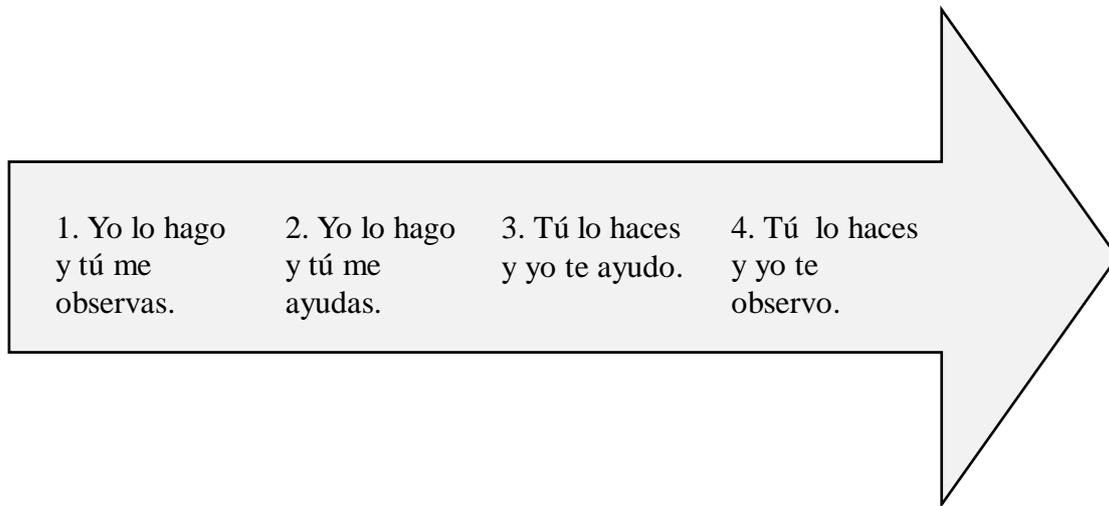
Materiales:

- Hojas para la escritura



**Figura 5. Escritura Independiente**

Uno de los pilares en los cuales se fundamenta EILE y que es necesario retomar dado que éste modera las intervenciones del facilitador y los alumnos al momento de llevar a cabo las estrategias del programa, es un proceso llamado *Transferencia gradual de la responsabilidad*, el cual involucra la liberación progresiva del trabajo que hace el facilitador directamente hacia aquel en el que los niños toman un papel más activo (Swartz. 2010). Este es un Modelo propuesto por Pearson y Gallagher (1983) en el cual el facilitador tiene un rol dinámico y en constante cambio, que consiste en cuatro fases (ver Figura 6).



**Figura 6. Modelo de transferencia gradual de la responsabilidad.**

En la primera fase, *Yo lo hago y tu observas*, el *facilitador* brinda la indicación y carga con toda la responsabilidad de ejecutar la tarea mientras el papel de los alumnos consiste en aprender del comportamiento modelado por el *individuo experimentado*, en la segunda fase, *Yo lo hago y tú me ayudas*, el *facilitador* brinda la indicación y *comparte la responsabilidad* de llevarla a cabo con los alumnos, en este punto predomina la intervención del *facilitador*, caso contrario en la tercera fase, *Tu lo haces y yo te ayudo*, en la cual el *facilitador* brinda la indicación y los alumnos la llevan a cabo con apoyo, en la cuarta y última fase, *Tú lo haces y yo te observo*, el *facilitador* da la indicación y los alumnos la realizan siendo modelados por él como *individuo experimentado*. De esta forma, el alumno es retroalimentado en todo momento y va tomando un papel cada vez más autónomo y activo a lo largo del aprendizaje.

#### **4. Experiencias similares**

Para darle contexto a este trabajo, se llevó a cabo la revisión previa de otras investigaciones con la misma temática, las cuales, ejemplifican cómo diferentes autores han abordado el desarrollo del lenguaje escrito, tomando en cuenta distintas perspectivas y métodos de enseñanza desarrollados con niños mexicanos en un grado escolar similar al que abarcó el presente trabajo. Las investigaciones consideradas para este apartado fueron desarrolladas por estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, *UNAM* para obtener grados de Licenciatura, Maestría y Doctorado.

Castillo y Boyás (2015) realizaron una investigación en la cual utilizaron la estrategia de Escritura Interactiva del programa EILE, mencionada anteriormente, para desarrollar las habilidades de escritura en niños de primer grado de primaria, trabajaron con dos grupos de 25 alumnos cada uno. La batería de instrumentos que utilizaron para reportar los resultados de su investigación fue retomada para esta intervención, debido a que la población es comparable y se perseguían propósitos similares.

Por otra parte, en el año 2013 López llevó a cabo una investigación con población de sexto grado de primaria en el mismo escenario en el cual se realizó la presente intervención, desarrollando el tema de Webquest y organizadores gráficos con el precedente de las estrategias propuestas en el programa EILE empleando el modelo de Transferencia gradual de la responsabilidad para el trabajo dentro del aula, persiguiendo el objetivo de crear alumnos autónomos en su proceso de composición escrita.

Hagg (2011) llevó a cabo una intervención en lecto-escritura a través de las estrategias de Lectura en Voz Alta y Escritura Interactiva del programa EILE con niños de nivel preescolar y primaria que presentaban dificultades para leer y escribir. En su tesis, se le da un papel primordial al contexto educativo en México, además incluye las descripciones de las estrategias que se aplicaron para esta intervención.

Bajo la misma línea de investigación, García (2016) hace un profundo análisis sobre el proceso y las estrategias consideradas por los maestros mexicanos para la enseñanza de la escritura en primer grado de primaria, a través de la observación no participante en cuatro aulas de primer y segundo grado de educación primaria, en su trabajo llega a la conclusión de la vital importancia que tiene el dar oportunidades a los alumnos para desarrollar sus habilidades.

En el año 2013, Dueñas desarrolló un programa de habilitación del lenguaje escrito, para niños con necesidades educativas especiales a través de un método conductista, reforzando las aproximaciones deseadas en los estudiantes, partiendo del postulado de que el lenguaje escrito forma parte integral del desarrollo de todo ser humano y, que a través de esta habilidad, los niños experimentarían mejoría en sus aprendizajes posteriores.

Por último, en el año 2009, Mendoza y Montes, desarrollaron una intervención con alumnas de primero y segundo grado de primaria, con el propósito de incrementar las habilidades del lenguaje escrito en las estudiantes, partiendo del enfoque interaccionista, el cual engloba el sistema de escritura, las conceptualizaciones del niño y las ideas del docente, esto a través de sesiones de trabajo en el aula en las cuales se exploraba el proceso de composición a través de diversos tipos de escritura. En su trabajo, resaltan la importancia de las experiencias significativas en los alumnos y la necesidad de permitir la escritura creativa, a través de actividades que se apoyen de la cultura de las participantes y la interacción con el medio.

### **III. Programa de intervención**

A continuación se presenta la estructura del programa de intervención titulado: *Promoción del lenguaje escrito en estudiantes de educación primaria*. Así como los objetivos generales y específicos, la población, el espacio de trabajo, los materiales empleados y las fases del programa descritas de manera detallada. La intervención estuvo sustentada en las teorías Conductista, Constructivista Sociocultural y Sociolingüística de acuerdo a los antecedentes teóricos citados en el capítulo anterior a través de sesiones pre programadas.

#### **1. Objetivos**

Objetivo general:

- Promover habilidades de escritura en alumnos de segundo grado de primaria a través de un programa de intervención, empleando las estrategias del programa de Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura (EILE).

Objetivos específicos:

- Detectar destrezas y necesidades en el proceso de escritura de los alumnos.
- Fortalecer las habilidades del lenguaje escrito que los alumnos ya poseen.
- Desarrollar las habilidades fonológicas y estructurales de la escritura, así como la detección y definición de conceptos nuevos a través del conocimiento de los alumnos sobre el lenguaje oral.

#### **2. Población destinataria**

Dos grupos de segundo grado de primaria, el primero con 20 alumnos, 9 niños y 11 niñas y el segundo con 27 alumnos, 9 niños y 18 niñas, con edades de entre 6 y 8 años. Ambos grupos conformados por población heterogénea que presentaba distinto manejo de las habilidades para la escritura, así como diferentes necesidades de apoyo.

### 3. Espacio de trabajo

La intervención se llevó a cabo en una Escuela Primaria Pública al sur de la Ciudad de México, en el aula correspondiente a cada grupo, los salones cuentan con puerta, ventanas paralelas que dan hacia la calle y hacia el patio de la escuela, las cuales brindan iluminación y ventilación natural, así como una silla por alumno y mesas para dos, un escritorio para la maestra y dos estantes para libros, de los cuales uno pertenece al turno matutino y el segundo al vespertino, un pizarrón blanco y un escritorio con una computadora en desuso.

Ya que las actividades se realizaron en forma grupal, en pequeños grupos y de manera individual, dependiendo de la tarea, la distribución de sillas, mesas y alumnos en el aula se adecuaron a las exigencias de la actividad. A continuación se presenta un croquis de los salones de clase en los cuales se llevó a cabo la intervención, para ejemplificar cómo está conformado el espacio de trabajo (véanse Figuras 7 y 8).

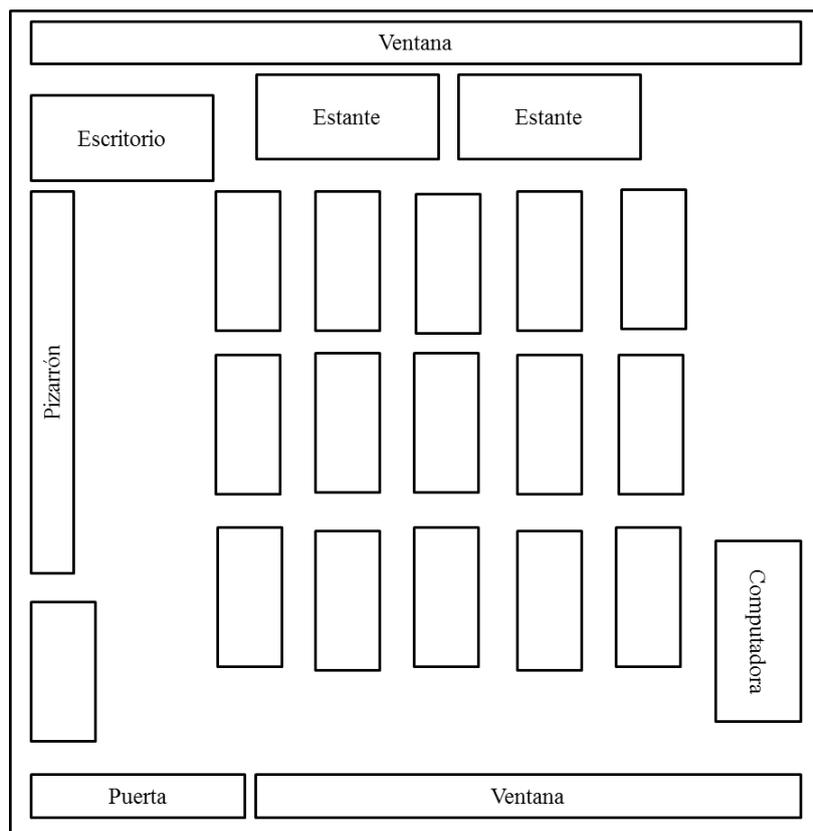
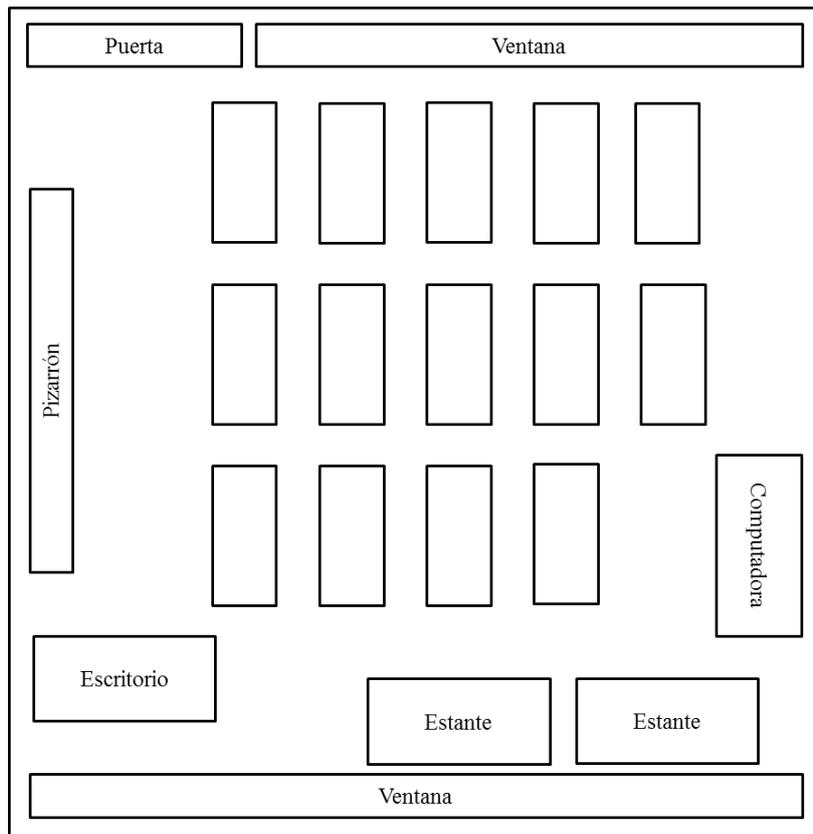


Figura 7. Salón grupo 1



**Figura 8. Salón grupo 2**

#### **4. Método**

Como parte del programa de Formación en la Práctica de la Facultad de Psicología de la UNAM a los estudiantes se les ofrece la posibilidad de tomar materias teórico prácticas en escenarios reales. La escuela primaria en la que se desarrolló esta intervención forma parte de los escenarios que permiten este acceso regulado, por lo tanto existe un acuerdo previo tanto con las autoridades de la escuela y maestras titulares como con los padres de familia.

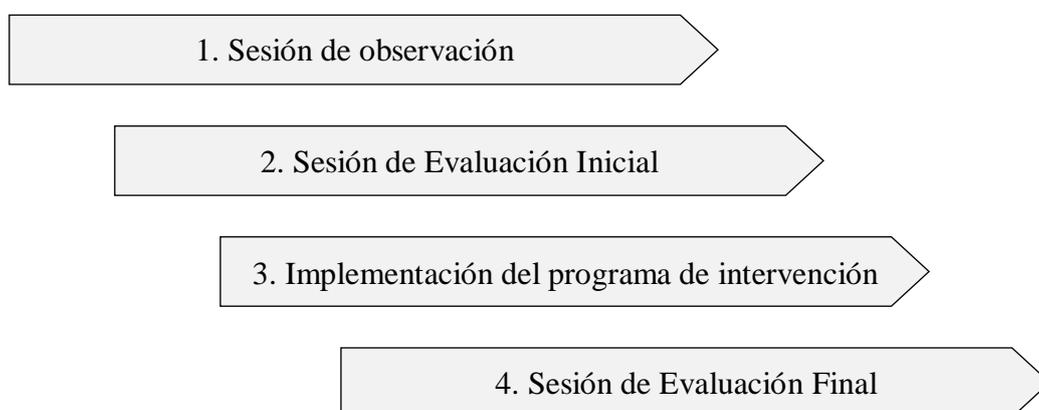
La selección del grado a trabajar es libre para el practicante, para esta intervención se optó por el segundo grado dado que ya existía un antecedente con la población, el cual consistió en un año de aproximación con ambos grupos durante el cual se realizó la detección de necesidades de los alumnos mediante observaciones no participantes así como el empleo de las estrategias de EILE previamente mencionadas, considerando además lo reportado por la maestra titular de cada salón.

Los horarios disponibles para realizar las intervenciones en cada grupo son predispuestos por las maestras titulares de forma tal que no intervengan con otras actividades de la primaria, como son educación física o clase de cómputo. Por ello y respetando el acuerdo previo, el número de sesiones se adaptó a la disponibilidad de horario de cada grupo, obteniendo así un número total de sesiones distinto en ambos.

La intervención constó de 7 sesiones con el primer grupo y 11 sesiones con el segundo, de alrededor de una hora cada una, realizadas los días martes y jueves de acuerdo a la disponibilidad del escenario, a lo largo de los meses de octubre, noviembre e inicios de diciembre del año 2017.

El desarrollo de cada una de las sesiones se apoyó de los objetivos previamente definidos con base en la revisión teórica referente al tema de promoción de las habilidades del lenguaje escrito, a través de la aplicación de las estrategias definidas por el programa EILE y el desarrollo de actividades didácticas, las cuales fueron desarrolladas de forma individual, en pequeños grupos o de manera grupal dependiendo del objetivo establecido. Las intervenciones fueron programadas en función de los resultados de la Evaluación Inicial, de forma tal que respondieran a las necesidades detectadas en cada grupo.

El programa se llevó a cabo con la siguiente organización:



**Figura 9. Fases del programa de intervención.**

## **Sesión de observación**

La sesión de observación se realizó el día 19 de septiembre, en un horario de 8:30 a 9:30 con el primer grupo y de 9:30 a 10:30 con el segundo grupo.

La observación realizada fue no participante, por lo que, a lo largo de ésta no se llevó a cabo ninguna intervención, únicamente se empleó este medio para recabar anotaciones sobre las situaciones observadas en el aula, así como el material didáctico disponible, su ubicación física en el aula, la población estudiantil, las actividades y el manejo de grupo que muestra la maestra titular, sin realizar ningún juicio de valor, esto con el propósito de contextualizar a la facilitadora con el ambiente de grupo y la forma de trabajo con la que los participantes se encontraban familiarizados.

Las pautas que guiaron la observación fueron:

Maestro:

- Actividades en clase.
- ¿Cómo plantea la actividad?
- ¿Qué seguimiento le da a las actividades?
- Interacción durante la actividad.
- ¿Cómo evalúa?
- ¿Promueve la participación?
- Tipo de retroalimentación dada.
- Manejo de la disciplina.
- Acciones de apoyo a las dificultades.
- Comentarios del profesor.

Alumnos:

- Comportamiento, comprensión de las instrucciones y nivel de atención.
- Niños con dificultades específicas.

- Participación.
- ¿Cómo responde el grupo a una instrucción?

Situación física del salón:

- Paredes, decoración, material didáctico.
- Nivel descriptivo de las paredes.
- Biblioteca del aula.

Clima escolar:

- Interés.
- Normas.
- Ritmo de enseñanza.
- Participación de los alumnos.

El formato de observación que se empleó para registrar lo observado se encuentra disponible en el *Anexo I*.

### **Evaluación inicial**

En esta fase de la intervención se realizó la evaluación inicial para conocer las fortalezas y debilidades en escritura de la población participante. Además sirvió para definir posibles puntos de enseñanza futuros. Se llevó a cabo el día 19 de octubre del 2017 en el horario anteriormente mencionado.

Para ello, se emplearon cuatro pruebas que permitieron tomar registro de las conductas de escritura demostrada por los alumnos, aplicadas en el siguiente orden, primero se llevó a cabo la Prueba de Escritura de 5 minutos la cual forma parte de la Evaluación Inicial de la Lectura y la Escritura (Swartz, 2010) de forma grupal. Posterior a lo cual, se realizó una Lectura en Voz Alta del libro infantil *El trapito feliz* de Tony Ross frente al grupo. Después se solicitó a los estudiantes que elaboraran una Escritura Independiente relacionada con la Lectura en Voz Alta, el producto individual fue evaluado mediante el

instrumento de Muestra de Escritura (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz, 1996) y la Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura (Swartz, 2010). Para finalizar se aplicó la prueba de Correspondencia Fonema – Grafema (Swartz, 2010) correspondiente a segundo grado de primaria. La descripción de cada uno de los instrumentos empleados se encuentra en el apartado *instrumentos* y los formatos correspondientes en *anexos 2, 3 y 4*, la planeación de secuencia para la evaluación inicial se encuentra en el *anexo 5*.

### **Implementación del programa de intervención**

La aplicación del programa *Promoción del Leguaje Escrito en Estudiantes de Educación Primaria*, constó de 7 sesiones con el primer grupo y de 11 con el segundo, cada una de ellas con un objetivo dirigido al desarrollo de las habilidades de escritura en los estudiantes.

Para llevar a cabo las sesiones, previamente se realizaba una planeación que consideraba de tres a cinco estrategias basadas en la normatividad del programa de Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura. Lo esencial a considerar en estas secuencias didácticas fue que el estudiante leyera y escribiera en cada sesión, ya sea de forma individual o grupal, desarrollando otras actividades y discusiones a partir de las temáticas centrales de las sesiones (véase Tabla 1).

Las planeaciones de secuencia didáctica de todas las sesiones, así como la forma específica en la se buscó llegar a los objetivos de esta intervención se encuentran en el *anexo 6* para el primer grupo y *anexo 7* para el segundo.

**Tabla 1. Habilidades de escritura y estrategias para promoverlas.**

Habilidad de escritura	Estrategia empleada
Identificación del uso y función de signos de puntuación.	-Lectura de un texto informativo sobre el uso y función de los signos de puntuación. -Detección de signos de puntuación dentro de

Habilidad de escritura	Estrategia empleada
	un texto y reflexión guiada a cerca de su función en la lectura y la manera en que se leen.
Definición del proceso previo a la realización de un escrito.	-Reflexión guiada sobre el proceso de escritura, definiendo el antes, durante y después al componer un escrito. -Escritura práctica delimitando cada una de las etapas del proceso de composición escrita.
Diferenciación del uso de “v” y “b”	-Realización de una lista de palabras de alta frecuencia para cada letra, la cual fue retroalimentada con elementos nuevos durante las sesiones siguientes.
Reconocimiento del uso de acentos.	-Lectura de un texto informativo sobre el uso, función y pronunciación de los acentos. -Detección de acentos en nombres de los alumnos y palabras de alta frecuencia a través del método fonológico y memorístico.
Identificación de la conciencia fonológica como un recurso para la escritura.	-Descomposición de palabras por fonemas y letras. -Composición de palabras por fonemas y letras. -Identificación de fonemas faltantes. -Traducción de fonemas a letras.
Construcción de oraciones.	-Completar oraciones pre estructuradas. -Composición de oraciones de acuerdo a una propuesta de estructura, incluyendo componentes como mayúsculas y signos de puntuación.
Composición de un texto a partir de una lluvia de ideas.	-Empleo de palabras detonantes sobre temas ampliamente manejados por lo alumnos. -Evocación del proceso definido para la composición escrita y la estructura de oraciones, abordados en sesiones previas.
Análisis de significados con base en la información de un texto.	-Reflexión guiada sobre experiencias y conocimientos previos. -Análisis de palabras nuevas a partir de su composición. -Detección de información dentro del texto que permite llegar a inferencias.
Identificación de recursos para la escritura.	-Análisis y ejemplificación de recursos para enfrentarse a palabras desconocidas como:

Habilidad de escritura	Estrategia empleada
	consciencia fonológica, recursos visuales, buscar palabras similares que sean conocidas o consultar con otro escritor. -Evocación del proceso de lluvia de ideas y composición escrita.

### **Evaluación final**

Al término de la aplicación del programa *Promoción del Lenguaje Escrito en Educación Primaria*. Se realizó la Evaluación final, para conocer el impacto que tuvo en el desarrollo de las habilidades de escritura de la población implicada.

Se llevó cabo de la misma forma y orden que la Evaluación inicial, empezando con la aplicación de la prueba de Escritura de 5 minutos, posterior a lo cual, se realizó la Lectura en Voz Alta de una revista sobre animales, con lo cual, se solicitó a los estudiantes que elaboraran una Escritura Independiente relacionada con lo leído, este producto individual fue evaluado mediante el instrumento de Muestra de Escritura y la Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura. Finalmente se aplicó la prueba Correspondencia Fonema - Grafema correspondiente a segundo grado de primaria, la planeación de secuencia didáctica para la evaluación final se encuentra disponible en el *anexo 8*.

Los resultados obtenidos por los alumnos en la Evaluación Final fueron comparados con los obtenidos en la Evaluación Inicial, para analizar los avances que presentaban los alumnos. Contrastando el puntaje promedio obtenido en las pruebas así como las conductas de escritura demostradas en las escrituras de los participantes.

### **Instrumentos**

A continuación se describen los instrumentos empleados para realizar la Evaluación Inicial y Final de este programa de intervención, los cuales permitieron, en primera instancia

reconocer habilidades y detectar necesidades de apoyo de la población participante, así como brindar un referente de las conductas de escritura empleadas por los alumnos antes y después de la intervención, lo cual permitió dimensionar el impacto que este tuvo en el proceso de escritura de los alumnos.

### **Prueba de Escritura de 5 minutos (Swartz, 2010).**

Evalúa el vocabulario de escritura, permite conocer el repertorio de palabras que el alumno puede escribir correctamente. La conducta de escritura es un indicador del conocimiento sobre las letras y la secuencia que se debe tomar al escribir.

Al aplicar la prueba, se le pide al estudiante que escriba todas las palabras que conozca, en un lapso de cinco minutos.

Su aplicación puede ser de forma individual o grupal. El registro de la escritura del niño brinda información acerca de las palabras que los estudiantes escriben por sí mismos, las que escriben después de una sugerencia, y la forma en que crea la secuencia para formar palabras con ortografía correcta.

#### Material

- Hoja de registro (donde escribe el niño)
- Lápiz
- Lista de categorías o palabras de alta frecuencia para sugerir

#### Puntuación

- ✓ Las palabras con ortografía correcta reciben un punto.
- ✓ La omisión de acentos no influye en la puntuación.
- ✓ Se acepta la sustitución de letras mayúsculas y minúsculas.
- ✓ Las palabras que aparezcan repetidas, se puntúan una sola vez.

## **Muestra de escritura, Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto - Escritura Inicial (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz, 1996).**

Esta prueba evalúa los productos de escritura realizados por cada alumno. Considera tres dimensiones: Nivel de lenguaje, Calidad del mensaje y Principios direccionales, cada dimensión tiene el valor de seis puntos ya que toma en cuenta seis aspectos de un punto cada uno, siendo así de dieciocho la puntuación máxima.

En este programa de intervención, la aplicación del instrumento sirvió para evaluar los productos de escritura realizados por los alumnos de forma individual.

### Material

- Formato de muestra de escritura (donde escribe el facilitador)
- Escritura del alumno

### Puntuación

Cada uno de los conceptos que considera la evaluación valen un punto, la puntuación máxima es de 18 puntos.

Las dimensiones evaluadas por la prueba se explican a continuación

Nivel de lenguaje, nivel de organización lingüística utilizado por el niño, se considera:

- 1) Letras
- 2) Palabras
- 3) Frases de dos palabras
- 4) Oración
- 5) Dos o más oraciones
- 6) Más de un tema

Calidad del mensaje, considera los siguientes niveles:

- 1) El niño usa letras o las inventa

- 2) Tiene el concepto de que el mensaje expresa algo
- 3) Copia un mensaje
- 4) Usa patrones repetitivos
- 5) Registra propias ideas
- 6) Completa una composición

Principios direccionales, considera los siguientes niveles:

- 1) No muestra evidencia de conocimientos de los principios direccionales
- 2) Muestra evidencia de algún principio direccional (izquierda a derecha)
- 3) Muestra reversión del patrón direccional (regresa a la derecha al terminar un renglón)
- 4) Utiliza correctamente el patrón direccional
- 5) Utiliza espacios entre palabras
- 6) Escribe un texto extenso sin dificultades en dirección y espacios.

### **Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura (Swartz, 2010).**

Esta lista de cotejo es un recurso para que la facilitadora registre la adquisición de habilidades de escritura que presenta cada niño. Permite describir a detalle las necesidades de los alumnos, además registra cambios a lo largo del tiempo.

La fuente de información para la facilitadora es la observación de las conductas de escritura en las actividades del salón de clases. No hay un orden regular para que los niños muestren estas habilidades.

Una de las características con las que cuenta esta lista de cotejo, es que permite ser usada a lo largo del programa ya que no todas las conductas de escritura se presentan de una sola vez, por lo cual, el facilitador puede retroalimentarla varias veces a lo largo del ciclo escolar, para complementar las habilidades que presentan los estudiantes.

Este instrumento evalúa categorías de habilidades organizadas por complejidad creciente:

- Trazo de las letras
- Estructura de las oraciones y gramática
- Proceso de escritura
- Conciencia de lo impreso
- Lenguaje escrito y desarrollo de conceptos

### Material

- Lista de cotejo
- Escritura de los niños
- Lápiz

Su aplicación es individual al producto de escritura de los estudiantes y se puede realizar cuantas veces se considere necesario a lo largo de la intervención, ya sea para verificar cambios o para ajustar actividades conforme los datos que se obtengan de su aplicación.

A partir de las observaciones de las conductas de cada niño durante las actividades en el salón de clases, el facilitador marcará aquellas habilidades que haya observado.

### **Prueba correspondencia fonema - grafema (Swartz, 2010).**

En esta prueba el evaluador le pide al niño que registre una oración que él le dicta. El producto se califica contando las representaciones de sonido (fonemas) por letras (grafías). Así, esta prueba tiene como objetivo conocer la relación sonido – letra que maneja el estudiante al escribir una palabra.

El facilitador debe seleccionar la oración que va a dictar y debe ser correspondiente al grado escolar de los alumnos. Para calificarla, se otorga un punto por cada sonido (fonema) que represente correctamente, aunque la palabra no esté escrita con ortografía correcta.

Al momento de dictar a los alumnos se les lee la oración completa y luego se repite constantemente, ya que esta tarea no es de retención.

Esta prueba se aplicó al inicio y al final del programa con la intención de comparar las habilidades con las que contaban los estudiantes en ambas etapas.

### Material

Hoja de observación del dictado (en la que el alumno escribe)

- Plumín de punto delgado
- Hoja de registro
- Lápiz
- Hoja de registro (donde el facilitador evalúa la escritura del niño)

### Puntuación

Para evaluar la relación fonema – grafema se suma el número de sonidos (fonemas) que aparecen a lo largo de la oración. Se considera que letras que van juntas, pero son un solo sonido (qu, ch, ll y rr) valen un punto. Se toman como acierto sustituciones fonológicamente correctas como c/k, ll/y o b/v.

El puntaje obtenido indica la habilidad del niño para analizar la palabra que escucha o dice y encontrar la forma de registrarla, la puntuación máxima correspondiente a la prueba de segundo grado es de 60 puntos correctos.

## Objetivos por sesión

A continuación se presenta un calendario que señala los objetivos cubiertos en cada una de las sesiones que abarcó el programa, planteados a partir de la detección de necesidades realizada a través de la evaluación inicial.

Dado que el número de sesiones que se llevaron a cabo con cada uno de los grupos fue diferente, 7 sesiones con el primer grupo y 11 con el segundo, se adecuaron las planeaciones para abarcar con el primer grupo todos aquellos puntos de enseñanza que se abordaron con el segundo, para que el grupo con menos sesiones no se viera en desventaja.

La única diferencia en cuanto a objetivos entre el grupo 1 y el grupo 2, fue la sesión referente al uso de las letras V y B, dado que, la maestra del grupo 2 solicitó esta sesión específica a partir de la detección de necesidades del grupo. (Véanse Tablas 2 y 3).

**Tabla 2. Objetivos del programa por sesión Grupo 1.**

Objetivo	Oct.		Nov.					Dic.	
	19	26	9	16	23	28	30	5	7
Aplicación de evaluación inicial.									
Identificación del uso y función de signos de puntuación.									
Reconocimiento del uso de acentos.									
Identificación de la conciencia fonológica como un recurso para la escritura.									
Definición del proceso previo a la realización de un escrito.									
Construcción de oraciones.									
Composición de un texto a partir de una lluvia de ideas.									
Análisis de significados con base en la información de un texto.									
Identificación de recursos para la escritura.									
Aplicación de evaluación final.									

**Tabla 3. Objetivos del programa por sesión Grupo 2.**

Objetivo	Oct.				Nov.						Dic.		
	19	24	26	31	7	9	14	16	23	28	30	5	7
Aplicación de evaluación inicial.	■												
Identificación del uso y función de signos de puntuación.		■	■										
Definición del proceso previo a la realización de un escrito.				■									
Diferenciación del uso de “v” y “b”					■	■							
Reconocimiento del uso de acentos.							■						
Identificación de la conciencia fonológica como un recurso para la escritura.								■					
Construcción de oraciones.									■				
Composición de un texto a partir de una lluvia de ideas.										■			
Análisis de significados con base en la información de un texto.											■		
Identificación de recursos para la escritura.												■	
Aplicación de evaluación final.													■

Como se mencionó previamente, tanto la Evaluación Inicial como la Evaluación Final aportaron análisis cualitativos como cuantitativos, lo cual permitió comparar por un lado las conductas de escritura demostradas por los estudiantes y por otro los puntajes obtenidos a través de las pruebas. A pesar de ello, las actividades formativas con las cuales se obtuvieron productos de escritura realizados por los alumnos de manera individual o grupal sirvieron para regular el desarrollo de las sesiones.

#### IV. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través de programa de intervención *Promoción de las habilidades de lenguaje escrito*, con los dos grupos de segundo grado de educación primaria.

Como se mencionó anteriormente, este programa de intervención se fundamentó tanto en la teoría *Conductista* como en la teoría *Sociolingüística*, las cuales, entre otras cosas y siguiendo a los autores Peralta (2000), González (2012) y Gutiérrez (2014) argumentan que, el aprendizaje de los alumnos se basará en lo valioso y significativo del entorno del aprendizaje, la disponibilidad de elementos lingüísticos y la calidad de la comunicación en el aula así como la relación entre un hablante y el oyente, con base en esa idea y a través del empleo de las estrategias definidas por Swartz (2010) procurando brindar un ambiente rico en oportunidades para aprender y regularse, es que se logró que los alumnos integraran nuevas conductas a su proceso de escritura.

Para evaluar las conductas de escritura presentadas por los alumnos se emplearon cuatro instrumentos antes mencionados; *Prueba de Escritura de 5 minutos* (Swartz, 2010), *Muestra de escritura*, Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto - Escritura Inicial (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz, 1996), *Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura* (Swartz, 2010) y *Prueba correspondencia fonema - grafema* (Swartz, 2010).

Se analizaron los productos de escritura obtenidos por los alumnos para cada prueba, los cuales consistían en una lista de palabras, una escritura libre y la transcripción de una oración dictada, comparando la Evaluación Inicial con la Evaluación Final, a través de un análisis estadístico utilizando el programa SPSS *Statistical Program for Social Sciences* versión 24.0.

Para las primeras tres pruebas, *Prueba de Escritura de 5 minutos*, *Muestra de escritura* y *Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura* se aplicó una prueba estadística no

paramétrica (*T de Wilcoxon*) la cual compara el rango medio de dos muestras relacionadas para determinar si existen diferencias entre ellas, contrastando entonces, el promedio de puntaje obtenido por los estudiantes en las dimensiones evaluadas por cada instrumento en la Evaluación Final con el referente de la Evaluación Inicial, para determinar si es que se dio un aumento significativo en el puntaje logrado.

Por otro lado, para la *Prueba de correspondencia fonema – grafema* se realizó un análisis de distribución de ganancia en el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos, siendo 60 el puntaje máximo posible.

Los resultados obtenidos por los participantes se encuentran a continuación representados mediante tablas diferenciadas por grupo y prueba, las cuales comparan el puntaje obtenido en la Evaluación Inicial con el puntaje obtenido en la Evaluación Final.

## Resultados grupo 1

A continuación se muestran las tablas obtenidas a través del análisis de los productos de escritura del primer grupo.

### Prueba de Escritura de cinco minutos

Para el análisis de la *Prueba de Escritura de cinco minutos* se empleó la *T de Wilcoxon*, dado que esta prueba únicamente evalúa el número de palabras correctamente escritas en ese rango temporal. Los puntajes en la tabla representan una dimensión, el número promedio de palabras correctas obtenidas por el grupo en la evaluación inicial y final.

Como se puede observar (Véase Tabla 4) la media de palabras correctamente escritas se duplicó después de realizar la intervención, por otro lado, la probabilidad estadística, o valor  $p$  resultó por debajo del valor de 0.05 lo cual indica significancia.

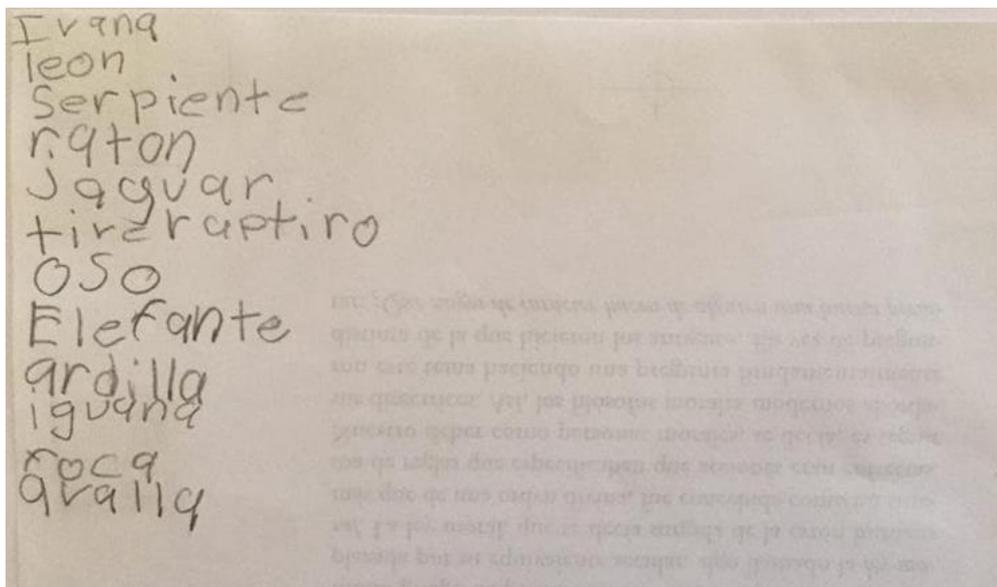
**Tabla 4. Comparación entre la Evaluación Inicial y Final de la Prueba de Escritura de 5 minutos en el grupo 1**

Evaluación inicial		Evaluación final		Z
Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	
9.50	5.50	20.25	10.15	-3.92*

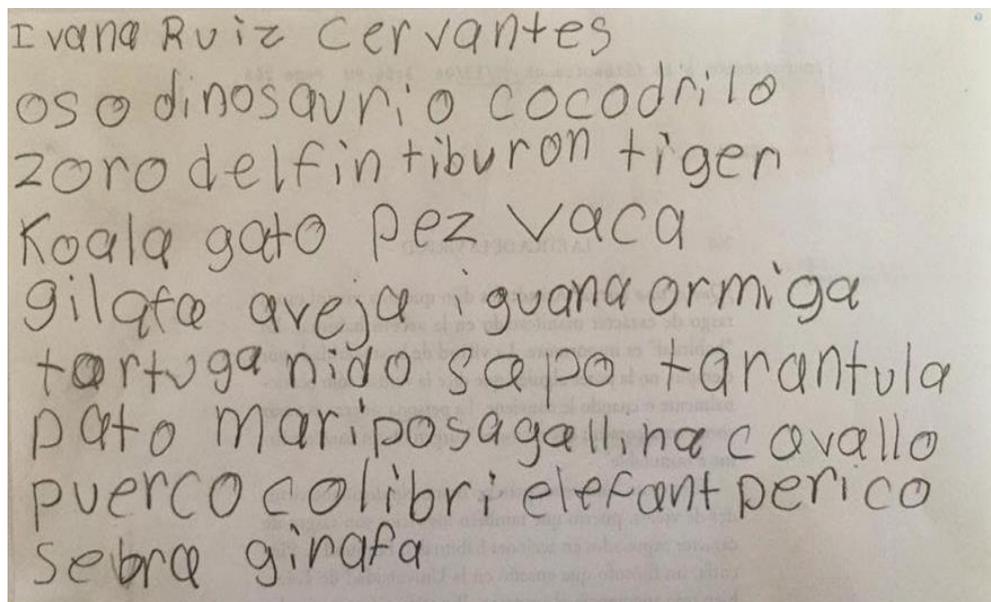
\*  $p < 0.01$

En cuanto números más generales, para la Evaluación Inicial, en este grupo el mínimo de palabras escritas fue de 0 y el máximo de 19, mientras que en la Evaluación Final el mínimo fue de 3 y el máximo de 35, lo cual además de ser otro indicador de que los alumnos aumentaron el repertorio de palabras que pueden escribir correctamente, así como el conocimiento sobre las letras y la secuencia que se debe tomar al escribir, demuestra que este aumento se logró en todos los alumnos del salón en menor o mayor medida como se puede

observar en las siguientes imágenes las cuales muestran la *Escritura de 5 minutos* de una alumna del primer grupo (véanse Figuras 10 y 11) en la cual el número de palabras correctamente escritas en la *Prueba de Escritura de cinco minutos* aumentó, así como la naturaleza de éstas, dado que la categoría era *animales* los alumnos podían escribir cualquier palabra relacionada con el tema, como *nido* o *dinosaurio*.



**Figura 10. Prueba de Escritura de cinco minutos, Evaluación Inicial**



**Figura 11. Prueba de Escritura de cinco minutos, Evaluación Final**

## Muestra de Escritura

El siguiente instrumento empleado para conocer el impacto del programa de intervención en las conductas de escritura de los alumnos fue la prueba de *Muestra de Escritura*, dado que esta mide tres dimensiones, *Nivel de lenguaje*, *Calidad del mensaje* y *Principios direccionales*, se retomaron cada una de ellas para realizar un análisis diferenciado sobre las conductas de escritura de los participantes mediante la *T de Wilcoxon* (véase Tabla 5).

De forma tal, que la media del puntaje obtenido por los alumnos del primer grupo aumento en las tres dimensiones entre 1.25 y 1.50 puntos en comparación con la evaluación realizada previa a la intervención, además en los tres casos el valor de la probabilidad estadística indica un cambio significativo.

**Tabla 5. Comparación entre la Evaluación Inicial y Final del instrumento Muestra de Escritura en el grupo 1**

Categoría	Evaluación inicial		Evaluación final		Z
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	
Nivel de lenguaje	2.50	1.05	4.00	1.25	-3.48**
Calidad del mensaje	2.20	1.19	3.60	1.35	-3.47*
Principios direccionales	3.25	1.51	4.55	1.19	-3.49**

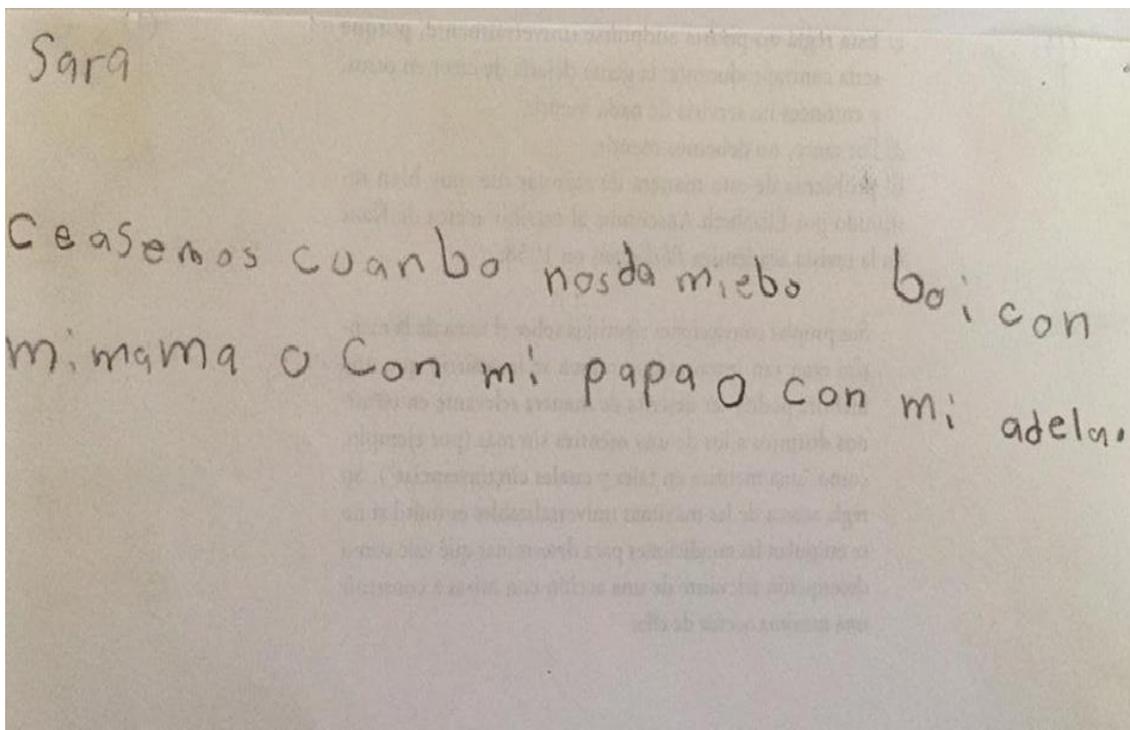
\*p <0.05

\*\*p <0.01

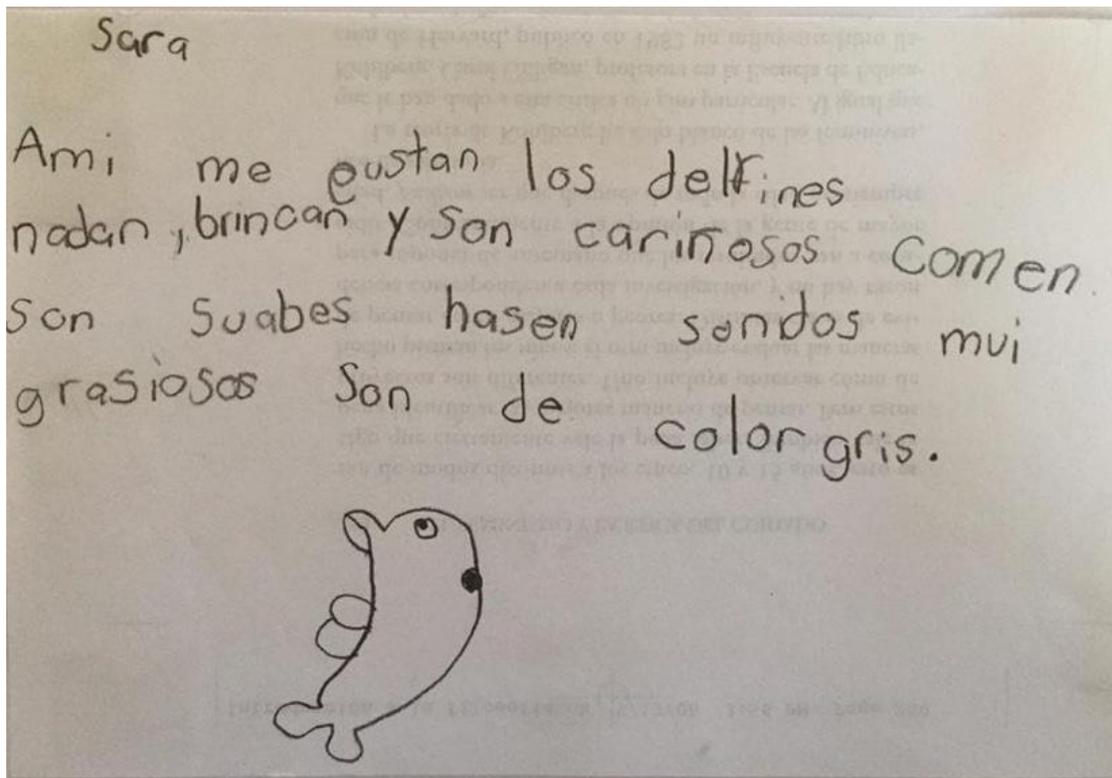
Para esta prueba cada una de las dimensiones previamente mencionadas tiene el valor de seis puntos ya que toma en cuenta seis aspectos de un punto, como se puede apreciar, los productos de escritura iniciales demostraron un mayor manejo de los principios direccionales y mayor necesidad de trabajar con la calidad del mensaje escrito independientemente de ello,

los alumnos lograron un aumento de entre 1.25 y 1.50 puntos en las tres dimensiones, siendo la nivel de lenguaje la cual tuvo el aumento más significativo.

A continuación se presentan los productos realizados por una alumna del primer grupo para la Evaluación Inicial y Final (véanse Figuras 12 y 13) como se puede observar, desde un inicio se muestra un buen manejo de los principios direccionales, aunque presenta algunas rotaciones de letras en la escritura tanto Inicial (letras *b/d*) como Final (letra *g*). Por otra parte, la calidad de la escritura se ve favorecida posterior a la intervención en cuanto a la estructura del mensaje, la incorporación de signos de puntuación así como la extensión y contenido de la idea.



**Figura 12. Escritura, Evaluación Inicial**



**Figura 13. Escritura, Evaluación Final**

### **Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura**

Por otra parte, la *Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura* mide cuatro dimensiones, *Estructura y gramática*, *Proceso de escritura*, *Habilidades de escritura* y *Lenguaje escrito*, siendo así, al igual que el caso anterior, el análisis se realizó por cada una de las habilidades que abarca este instrumento a través de la *T de Wilcoxon*.

Esta prueba, registra las conductas de escritura presentadas por los alumnos por lo cual el puntaje refleja la cantidad de conductas en los productos realizados. Como se puede observar (véase Tabla 6) los alumnos mostraban un mayor manejo de la dimensión de *Habilidades de escritura*, siendo ésta la del puntaje más alto obtenido en la evaluación inicial, mientras que la de *lenguaje escrito* resultó ser aquella con la cual se podían desarrollar más puntos de enseñanza.

Independientemente de lo anterior, los alumnos aumentaron en mayor o menor

medida el puntaje obtenido en la evaluación final con respecto a la inicial, dado que, para la primera dimensión se logró un aumento de 0.45 puntos, en la segunda de 1.00 punto, en la tercera, siendo la más significativa se aumentó 2.60 puntos y la cuarta 0.30 siendo la menos significativa, relacionado con lo ya mencionado, el nivel de significancia obtenido fue superior precisamente en la dimensión de Habilidades de escritura, aunque para el resto de las dimensiones también se obtuvo un valor  $p$  significativo.

**Tabla 6. Comparación entre la Evaluación Inicial y Final de la Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura en el grupo 1**

Categoría	Evaluación inicial		Evaluación final		Z
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	
Estructura y gramática	0.95	0.60	1.30	0.57	-2.33*
Proceso de escritura	0.85	0.67	1.85	1.22	-3.25*
Habilidades de escritura	5.05	2.11	7.65	2.51	-3.75**
Lenguaje escrito	0.00	0.00	0.30	0.47	-2.44*

\* $p < 0.05$

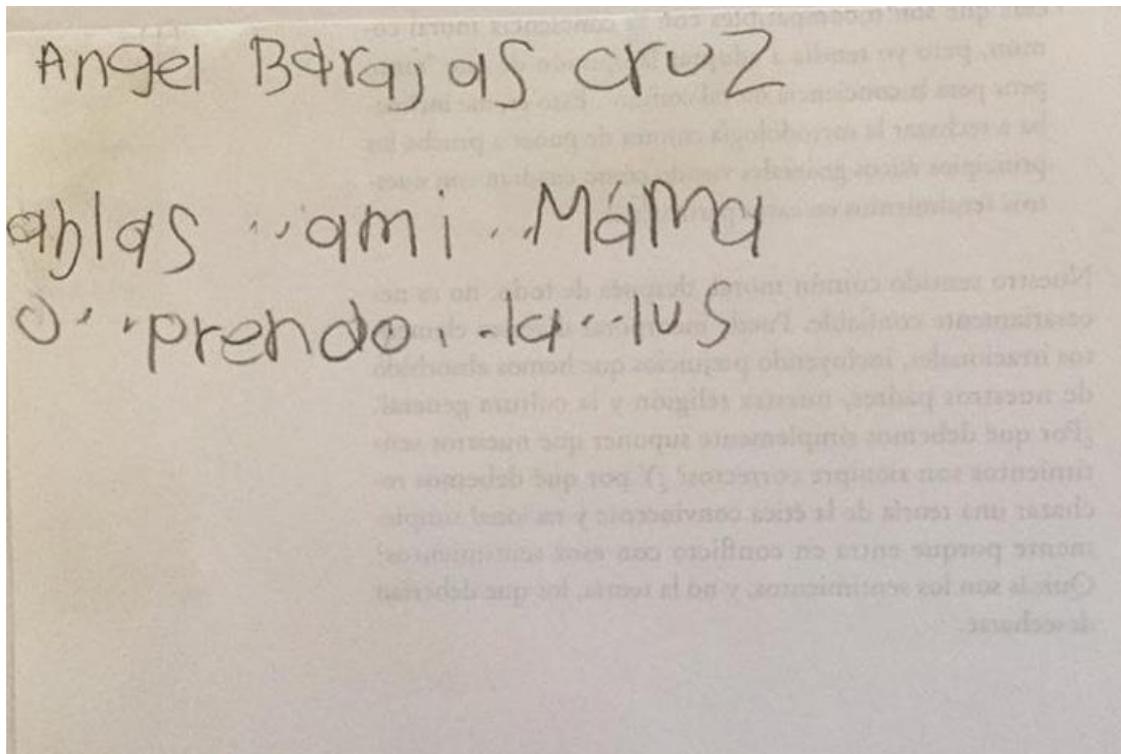
\*\* $p < 0.01$

Como se mencionó previamente, la prueba de *Muestra de Escritura* no mide las mismas dimensiones que la *Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura*, por ello, a continuación se presentan los productos de un alumno del primer grupo (véanse Figuras 14 y 15) donde se pueden observar conductas diferentes a las del ejemplo anterior, quizá la extensión del mensaje no aumentó, pero el contenido de la idea refleja otros cambios.

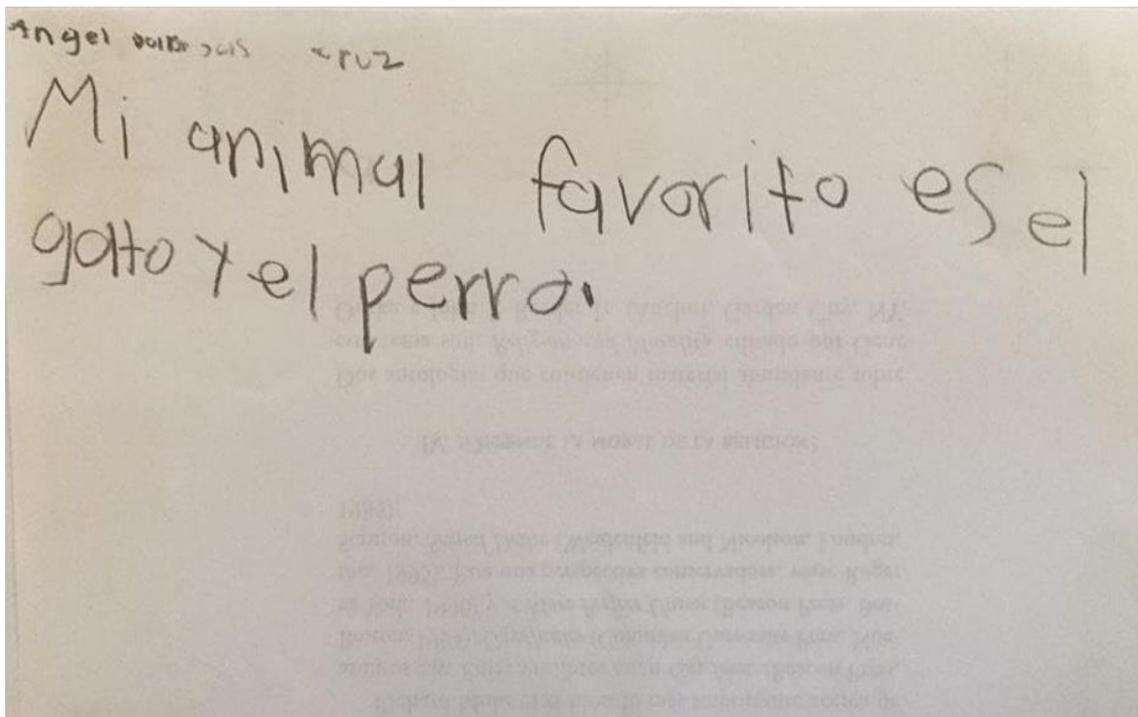
La escritura que el alumno compartió, cambia en el sentido de que en la Evaluación

Final se distingue la idea definida además de la estructura para plasmarla, el uso del espacio en la página, así como el espaciado entre las palabras se vuelve más adecuado en la escritura final, por otra parte, en la primera escritura existen algunos errores fonológicos y ortográficos, los cuales no se presentaron en la segunda.

Existen algunos cambios un poco más obvios, pero no por ello menos significativos, como por ejemplo, el empleo de letras mayúsculas y el uso del punto final. Un aspecto que la prueba no mide como tal pero que sale a relucir, es el empleo de espacios entre palabras en lugar de los puntos usados por el alumno en la escritura inicial.



**Figura 14. Escritura, Evaluación Inicial**



**Figura 15. Escritura, Evaluación Final**

### **Prueba de Correspondencia Fonema – Grafema**

A diferencia de las pruebas anteriores, para representar los resultados obtenidos en la *Prueba de Correspondencia Fonema – Grafema* se llevó a cabo un *análisis de distribución de ganancias*, es decir, se comparan los puntajes logrados por los 20 alumnos en ambas evaluaciones, obteniendo el índice de ganancia (véase Tabla 7).

La primer columna indica el número de alumnos que aumentaron el puntaje registrado en la última columna, es decir, 1 alumno aumentó 42 puntos, 1 alumno aumentó 29. Dos alumnos aumentaron 26 puntos y así sucesivamente.

Un aspecto importante a resaltar con este grupo, es que de un total de 20 alumnos 6 de ellos obtuvieron una ganancia de 0 dado que, desde la evaluación inicial habían logrado el puntaje máximo de 60 puntos, siendo así, no era posible que obtuvieran un puntaje más alto en la evaluación final en comparación con la inicial. En contraste con el punto anterior, sería importante rescatar, que fuera de esos casos, todos lograron una mejora en su puntaje,

algunos más significativamente que otros, con ganancias que oscilan entre 1 punto y 42 puntos, en otras palabras, el alumno que tuvo un menor aumento entre la Evaluación Inicial y Final fue de 1 punto, mientras que el que obtuvo un mayor aumento fue de 42 puntos.

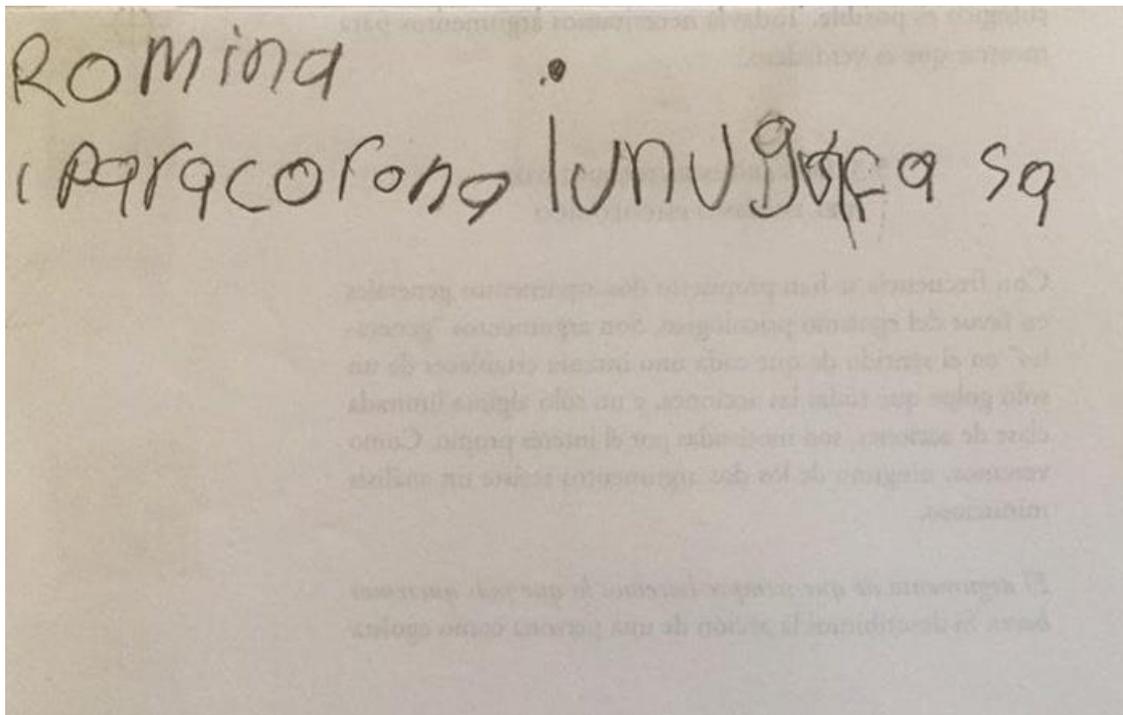
Por otro lado, en este grupo se obtuvo una evaluación mínima de 18 y máxima de 60 puntos en la Evaluación Inicial, mientras que en la Evaluación Final, el puntaje mínimo obtenido fue de 31 el máximo de 60. Lo cual demuestra un aumento en las habilidades de reconocimiento de las representaciones de sonido (fonemas) por letras (grafías), así, como una mejora en el manejo de la relación sonido – letra de los estudiantes de este grupo.

**Tabla 7. Comparación entre la Evaluación Inicial y Final de la Prueba de Correspondencia Fonema - Grafema en el grupo 1**

Número de alumnos	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Aumento del puntaje
6	30.0	30.0	0
1	5.0	35.0	1
3	15.0	50.0	3
1	5.0	55.0	6
1	5.0	60.0	10
2	10.0	70.0	15
2	10.0	80.0	21
2	10.0	90.0	26
1	5.0	95.0	29
1	5.0	100	42
Total: 20	100.0		

A continuación se muestra un ejemplo (véanse Figuras 16 y 17) el cual refleja el avance en el reconocimiento de la correspondencia sonido – letra de una de las alumnas del primer grupo. Quizá pueda parecer un cambio drástico, pero desde la Evaluación Inicial se demostró el reconocimiento de algunos fonemas, a partir de los cuales se le brindó apoyo

para extender esa habilidad al resto de las letras, logrando así, un aumento considerable no sólo en el puntaje obtenido en la prueba, sino en sus habilidades de reconocimiento de los sonidos en las palabras. A partir de logros como éste, se espera que los alumnos identifiquen la correspondencia fonológica como un recurso para promover y regular sus propias habilidades de escritura, como se dio en este caso.



**Figura 16. Prueba de Correspondencia Fonema – Grafema, Evaluación Inicial**

Romina  
Distal

Para coronar a la reina.  
hicieron una gran fiesta.  
y cada flor pidió un deseo.

**Figura 17. Prueba de Correspondencia Fonema – Grafema, Evaluación Final**

## Resultados grupo 2

A continuación se muestran las tablas obtenidas a través del análisis de los productos de escritura del segundo grupo.

### Prueba de Escritura de cinco minutos

Como se mencionó previamente, para el análisis de la *Prueba de Escritura de cinco minutos* se empleó la *T de Wilcoxon*, dado que este instrumento únicamente mide la dimensión de *cantidad* se compara un único puntaje. En las columnas que reflejan la media del puntaje obtenido por los estudiantes de este grupo se puede observar que se presentó un aumento de 9.08 palabras al comparar los productos de la Evaluación Final con respecto de los de la Evaluación Inicial (véase Tabla 8).

**Tabla 8. Comparación entre la Evaluación Inicial y Final de la Prueba de Escritura de 5 minutos en el grupo 2**

Evaluación inicial		Evaluación final		Z
Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	
12.59	5.45	21.67	8.52	-4.42*

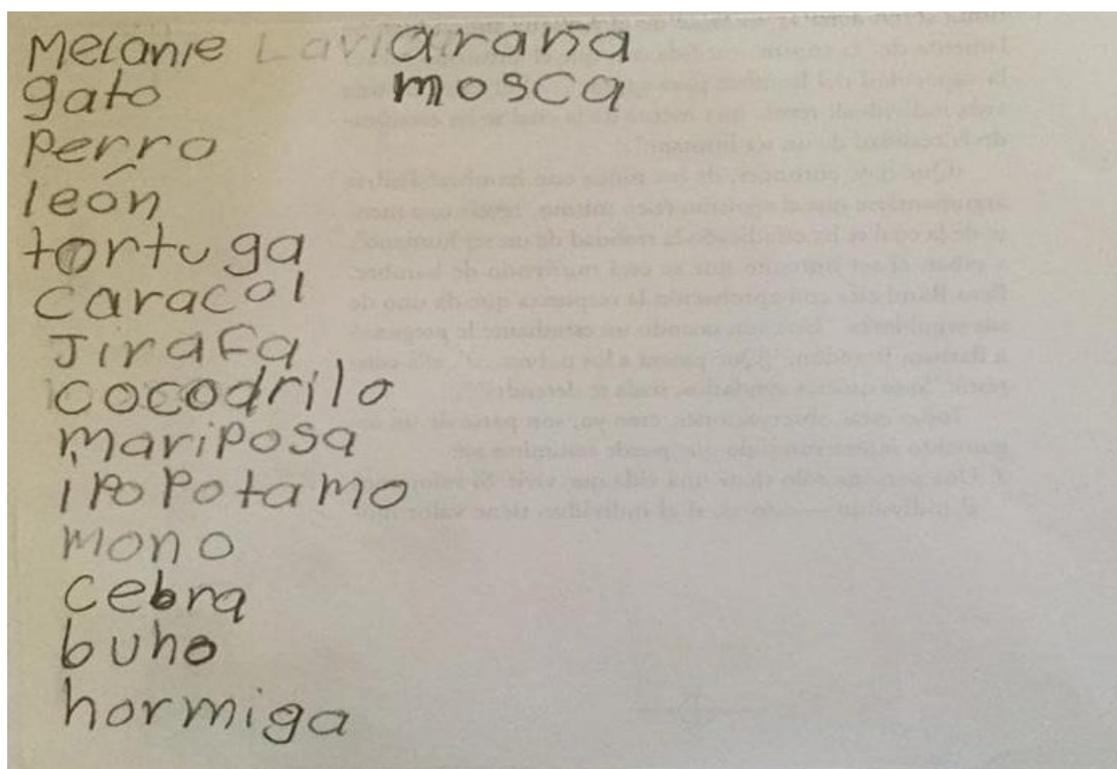
\* $p < 0.01$

Por otra parte, para el segundo grupo, el mínimo de puntaje obtenido para esta prueba en la Evaluación Inicial fue de 4 palabras y el máximo de 24, mientras que, en la Evaluación Final el mínimo de palabras escritas fue de 8 y el máximo de 40. Al igual que con el primer grupo, este es un indicador de que el índice de palabras que pueden escribir correctamente los alumnos así como el conocimiento sobre las letras y la secuencia que se debe tomar al escribir incrementó posterior a la intervención realizada. Finalmente, como se puede observar en la tabla, el valor de  $p$  resultó ser inferior a 0.01, lo cual indica un aumento significativo al

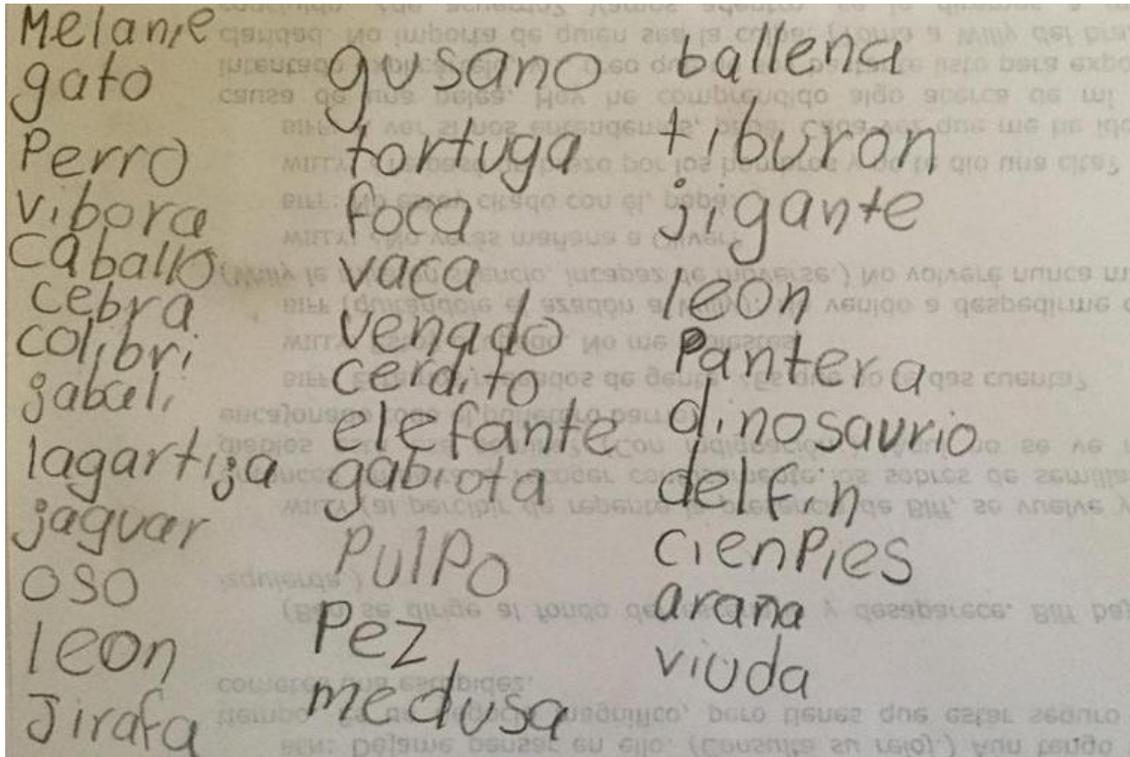
comparar la media obtenida en la Evaluación Inicial con la Final.

Las imágenes presentadas a continuación ilustran el cambio en la escritura de una alumna del segundo salón (véanse Figuras 18 y 19) la cual, muestra aumento en el repertorio de palabras escritas, de 15 a 33 palabras, doblando el número obtenido en la Evaluación Final con referente de la Inicial.

Como se había mencionado antes, la categoría empleada para esta prueba, tanto para la Evaluación Inicial como para la Final, fue *animales* por ello, los alumnos podían incluir cualquier palabra relacionada y ésta valdría un punto, es decir, no necesariamente debían escribir nombres de animales, por ello resulta relevante que se incluyeran términos como *viuda* debajo de la palabra *araña* o *jigante/gigante* debajo de *tiburón*, lo cual, indirectamente demuestra mayor manejo del tema por parte de la alumna, aunque la prueba no lo considere dado a que se empleó una ortografía incorrecta.



**Figura 18. Prueba de Escritura de cinco minutos, Evaluación Inicial**



**Figura 19, Prueba de Escritura de cinco minutos, Evaluación Final**

### **Muestra de Escritura**

Al igual que en el caso anterior, para el análisis de los resultados obtenidos en el instrumento de *Muestra de Escritura* se empleó la *T de Wilcoxon*, retomando las tres dimensiones de la escritura que abarca esta prueba, *Nivel de lenguaje*, *Calidad del mensaje* y *Principios direccionales*, como se puede observar (véase Tabla 9) al igual que en el primer salón, inicialmente la dimensión en la cual los alumnos demuestran mayor manejo fue la de *principios direccionales*, mientras que, en la cual obtuvieron un menor puntaje fue la dimensión de *calidad del mensaje*. Al comparar las medias resultantes en el puntaje obtenido en la Evaluación Final, los alumnos aumentaron 1.33 puntos en promedio para la primera dimensión, 0.92 puntos en la segunda y 0.81 para la tercera.

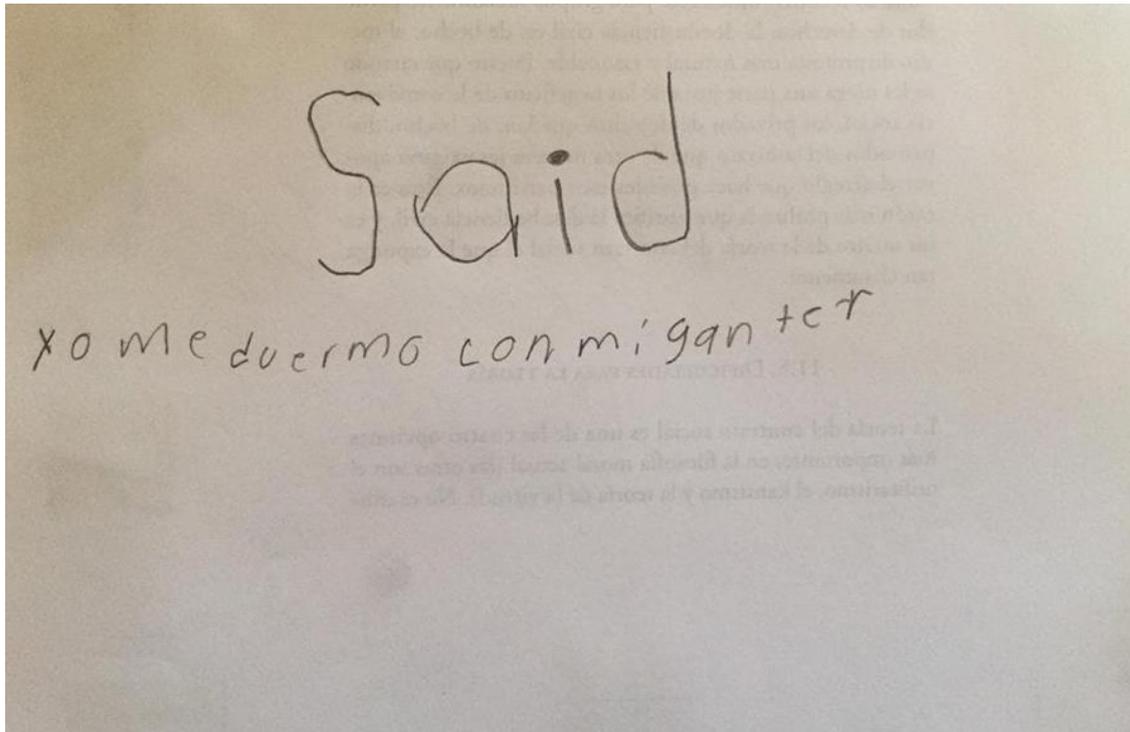
Independientemente del punto anterior, en las tres dimensiones se obtuvo un valor *p* indicador de un valor significativo al comparar los resultados obtenidos por los alumnos antes de la intervención y posterior a ésta.

**Tabla 9. Comparación entre la Evaluación Inicial y Final del instrumento Muestra de Escritura en el grupo 2**

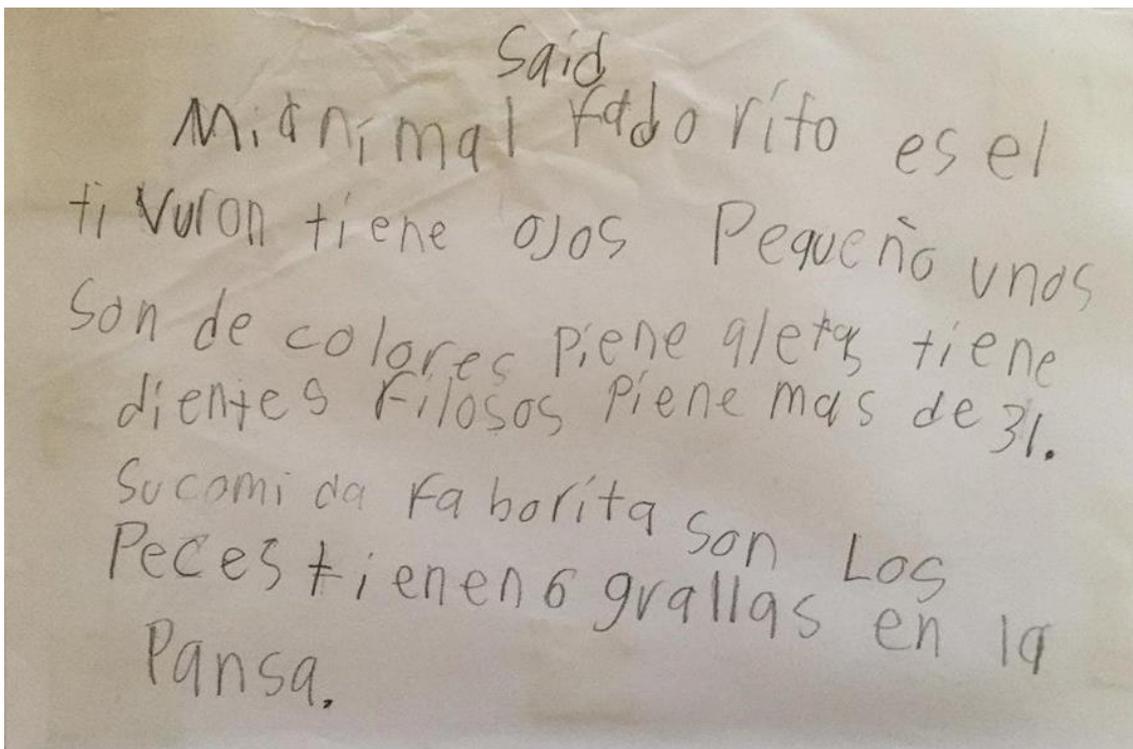
Categoría	Evaluación inicial		Evaluación final		Z
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	
Nivel de lenguaje	3.29	0.72	4.62	1.24	-3.86*
Calidad del mensaje	2.70	0.77	3.62	0.92	-3.49*
Principios direccionales	4.37	0.92	5.18	0.78	-3.53*

\*p <0.01

A continuación se presenta la escritura inicial y final de un alumno del segundo grupo (véanse Figuras 20 y 21) en el ejemplo se puede ver reflejado el incremento de conductas presentadas en la escritura del alumno tanto el *nivel del lenguaje* como la *calidad del mensaje*, claramente, el contenido y la extensión del mensaje aumenta en la segunda escritura, por otra parte, la variedad de las palabras empleadas, así como el manejo del tema se ven favorecidas en la escritura correspondiente a la Evaluación Final. Además, en la segunda escritura se incorporó el uso de mayúsculas y puntos, lo cual indica que el alumno es capaz de separar ideas, aún cuando está escribiendo sobre un mismo tema, reflejando que la intervención fue valiosa en este sentido.



**Figura 20. Escritura, Evaluación Inicial**



**Figura 21. Escritura, Evaluación Final**

## Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura

Para el análisis de los resultados obtenidos en la *Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura* se empleó una vez más, la *T de Wilcoxon*, a través de la cual se analizó el promedio en el puntaje obtenido por los alumnos las dimensiones que mide esta prueba, *Estructura y gramática*, *Proceso de escritura*, *Habilidades de escritura* y *Lenguaje escrito*, como se puede observar (véase Tabla 10) la dimensión en la cual los alumnos demostraron más manejo fue en la de *Habilidades de escritura*, mientras que en la cual obtuvieron el menor puntaje fue la de *Lenguaje escrito*.

El análisis de resultados de esta prueba resulta diferente a análisis anteriores dado que en este caso no se observa un logro significativo en el puntaje obtenido en la dimensión de *Habilidades de escritura*, ya que se inició y terminó con el mismo puntaje. Independientemente de esto, aun en la evaluación final, ésta fue la dimensión en la que los alumnos obtuvieron el mayor puntaje.

Por otra parte, para la dimensión en la cual los alumnos demostraron mayor necesidad de intervención, *Lenguaje escrito*, el promedio aumentó 1.7 puntos para la Evaluación Final en comparación con la Inicial.

En otras palabras, los alumnos tuvieron el aumento más significativo en la dimensión en la cual demostraban menor manejo, pero se dio un aumento nulo en la dimensión en la cual obtuvieron el mayor puntaje desde un principio debido a que era una habilidad que ya poseían inicialmente.

Para las dimensiones de *Estructura y gramática* y *Proceso de escritura*, se dio un aumento de 0.55 puntos y 1.00 puntos respectivamente, siendo así, se obtuvo un valor *p* significativo para todas las dimensiones excepto la de *Habilidades de escritura*.

**Tabla 10. Comparación entre la Evaluación Inicial y Final de la Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura en el grupo 2**

Categoría	Evaluación inicial		Evaluación final		Z
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	
Estructura y gramática	1.48	0.70	2.03	0.64	-3.09*
Proceso de escritura	1.33	0.78	2.33	0.78	-4.20**
Habilidades de escritura	5.25	1.87	5.25	1.87	0.00
Lenguaje escrito	0.22	0.50	1.92	0.99	-4.45**

\*  $p < 0.05$

\*\* $p < 0.01$

En el ejemplo mostrado a continuación (véanse Figuras 22 y 23) se ilustra cómo, a través de la intervención, esta alumna incorporó algunas conductas nuevas a su proceso de escritura, como el uso de signos de puntuación, dos puntos y comas, además de emplear estas como apoyo para desarrollar una idea. Por otra parte, se puede decir que el proceso de planificación de la escritura se vio favorecido dado que el mensaje tiene mayor estructura y contenido en la segunda escritura, además de que se empleó un lenguaje más amplio así como la inclusión de detalles sobre el tema.

Raquel Díaz Medina

A mí me da miedo y lo que me tranquiliza es contactes todo  
a mis papas con mi mamá y con mi papá

**Figura 22. Escritura Evaluación Inicial**

Raquel

Mi animal favorito es: el delfín.  
tiene un ollito por donde puede respirar,  
es grande como peces, es bonito, tiene  
aletas tres, salta alto, vive en el mar.

**Figura 23. Escritura, Evaluación Final**

## **Prueba de Correspondencia Fonema – Grafema**

Finalmente, para la prueba de *Correspondencia Fonema – Grafema* se realizó un *análisis de distribución de ganancia* (véase Tabla 11) en el cual se retomó el aumento en el puntaje de los 27 alumnos de este grupo. En la primera columna se encuentra reflejado el número de alumnos que incrementaron la cantidad de aciertos indicados en la última columna.

Al igual que en el caso del grupo uno, los alumnos que tuvieron un aumento de 0 fueron aquellos que lograron el puntaje máximo de 60 desde la evaluación inicial.

El logro de ganancia en el puntaje va desde 1 punto hasta los 41, en otras palabras, el alumno que tuvo un menor aumento al comparar la Evaluación Inicial y Final fue de 1 punto, mientras que el que obtuvo un mayor aumento fue de 41 puntos.

Por otro lado, el puntaje más bajo obtenido por un alumno en la Evaluación Inicial fue de 11 correspondencias y el más alto de 60, mientras que, para la Evaluación Final, el mínimo fue de 47 y el máximo de 60. Lo cual demuestra un aumento en las habilidades de reconocimiento de las representaciones de sonido (fonemas) por letras (grafías), así, como una mejora en el manejo de la relación sonido – letra de los estudiantes de este grupo.

Un aspecto a reconocer en el puntaje obtenido por los alumnos de este grupo es que en la Evaluación Final se disminuyó la brecha de aciertos, ya que, el menor puntaje para esta prueba fue de 47 mientras que el máximo fue de 60, lo cual quiere decir, que entre el alumno con el menor puntaje y el alumno con mayor puntaje tan solo se dieron 13 aciertos de diferencia. Si lo comparamos con la Evaluación Inicial en la cual se dio una brecha de 49 correspondencias entre el menor y mayor puntaje, se puede decir que posterior a la intervención se unificaron las habilidades fonológicas demostradas por los alumnos de este grupo, esto se puede atribuir al hecho de que, la conciencia fonológica se abordó como un recurso para la escritura en varias sesiones del programa de intervención.

**Tabla 11. Comparación entre la Evaluación Inicial y Final de la Prueba de Correspondencia Fonema - Grafema en el grupo 2**

Número de alumnos	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Aumento del puntaje
9	33.3	33.3	0
2	7.4	40.7	1
2	7.4	48.1	2
1	3.7	51.9	3
1	3.7	55.6	4
1	3.7	59.3	6
3	11.1	70.4	7
1	3.7	74.1	9
1	3.7	77.8	11
1	3.7	81.5	15
1	3.7	85.2	16
1	3.7	88.9	23
1	3.7	92.6	36
1	3.7	96.3	37
1	3.7	100.0	41
Total: 27	100.0		

Si bien, la *prueba de Correspondencia Fonema – Grafema* no evalúa la dimensión de principios direccionales, en el ejemplo presentado a continuación (véanse Figuras 24 y 25) se puede ver reflejado como la intervención favoreció a promover esta conducta en los productos realizados por la alumna.

En este caso, la alumna pasó de obtener un puntaje de 19 en la Evaluación Inicial, a 60 en la Evaluación Final, lo cual considera el máximo logro para esta prueba. Como se puede observar en la primera imagen, la alumna cuenta con habilidades fonológicas adecuadas como para registrar el mensaje, o por lo menos, el principio de este, aunque la oración se repitió al hacer el dictado, en la Evaluación Inicial sólo se registro la primera parte

mientras que, en la Evaluación Final, la alumna fue capaz de completar exitosamente toda la oración. En algunas ocasiones los alumnos presentan un alto grado de frustración al sentir que se enfrentan a un reto importante como el que representa una oración larga, un escrito que no se compone de palabras sueltas. Hacer a los alumnos conscientes de las habilidades con las que cuentan y la forma en la que se pueden valer de éstas para enfrentarse al reto, los motiva en gran medida a realizar productos de escritura más completos.

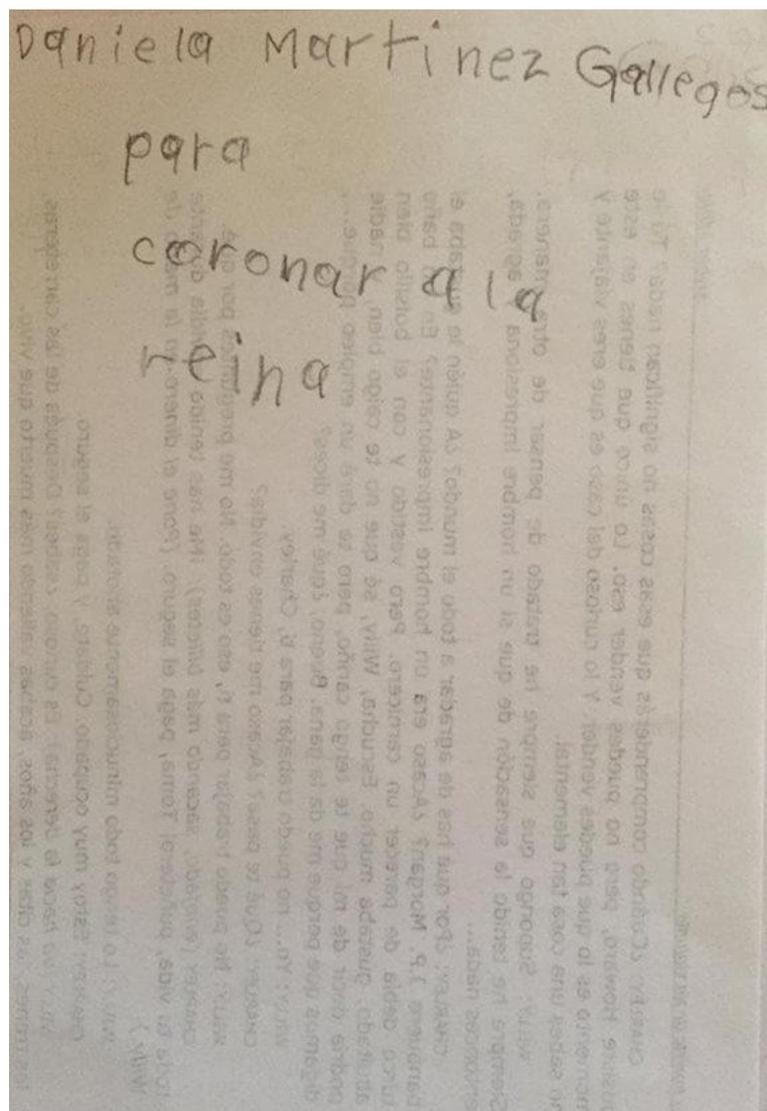


Figura 24. Escritura, Evaluación Inicial

Daniela  
para coronar a la reyna isieron una  
Gran fiesta y cada flor pidio un  
deseo.

Figura 25. Escritura, Evaluación Final

## **Comentarios Finales**

Resulta importante mencionar que ambos grupos cuentan con una maestra titular la cual trabaja con los alumnos de lunes a viernes y que, por ello no se pueden atribuir todos los logros presentes en las escrituras de los alumnos al programa de intervención. Independientemente de ello, la disposición y comunicación con las maestras titulares brindaron la posibilidad de que las intervenciones realizadas fueran complementarias a lo visto en clase, así como otra forma de abordar las necesidades identificadas en los alumnos, tanto a través de la evaluación realizada como por la observación cotidiana de las maestras.

A continuación se abordan algunos aspectos que resultan importantes rescatar en las escrituras de los alumnos ya que quizá son más superficiales y por ello no se consideran en los instrumentos de evaluación empleados pero que aún así resultan relevantes.

En el ejemplo presentado (véanse Figuras 26 y 27) la alumna no sólo adoptó el uso de signos de puntuación en su escritura, o el correcto espaciado entre palabras. En la Evaluación Final podemos observar cómo se sintió con la libertad de estructurar una idea incluyendo detalles que le permitían demostrar el manejo del tema y personalizar su escritura a tal grado que por propia decisión incluyó un dibujo ilustrativo referente al texto.

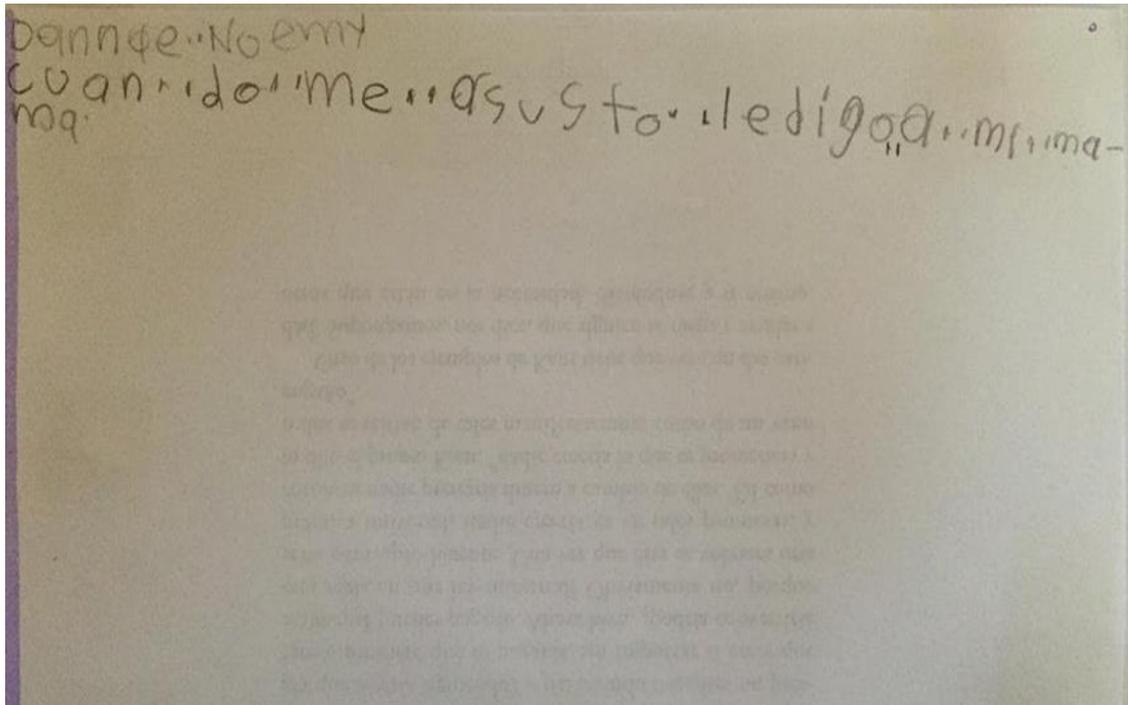


Figura 26. Escritura, Evaluación Inicial

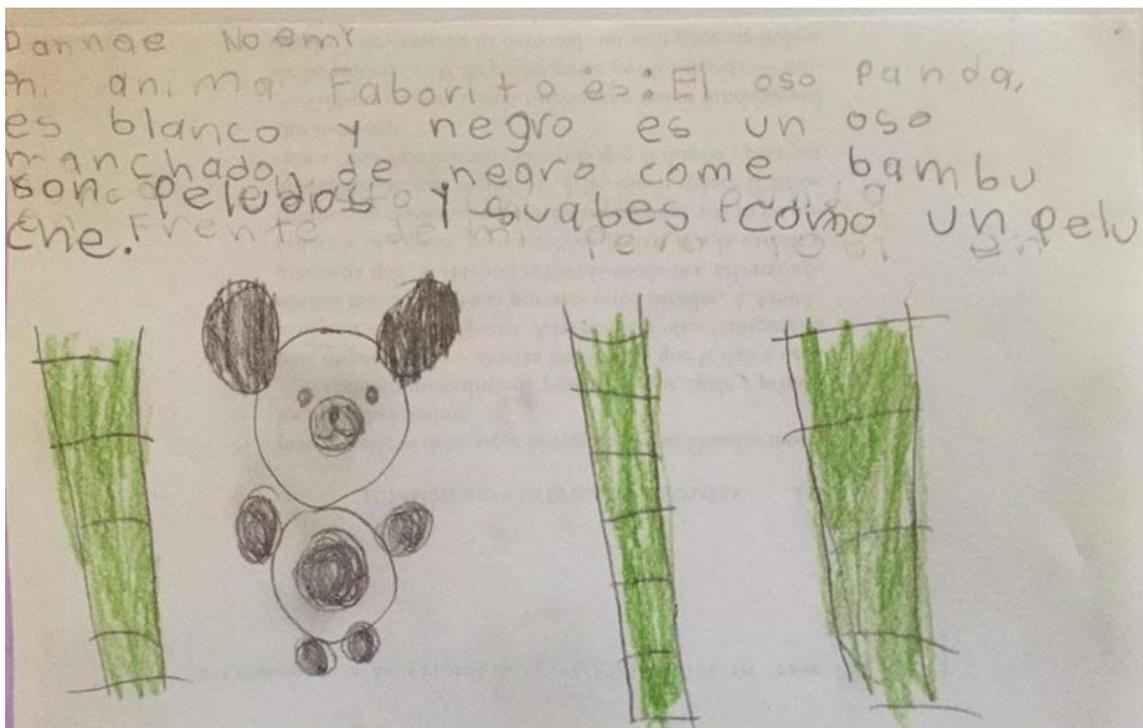
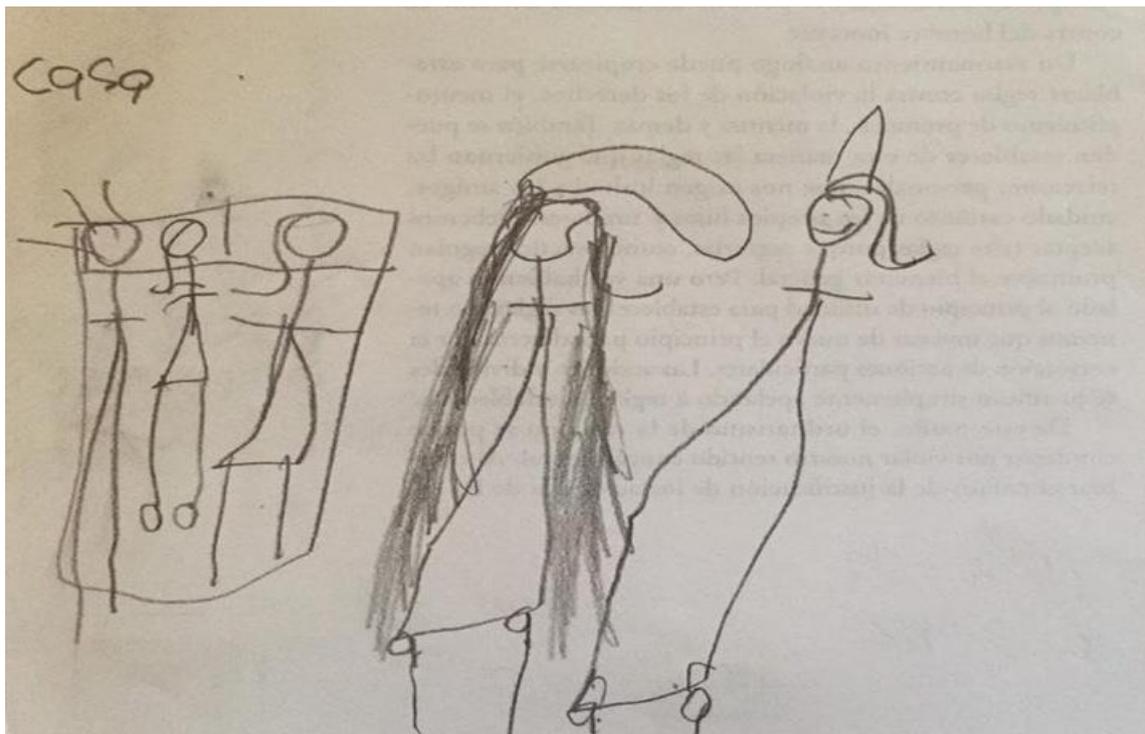
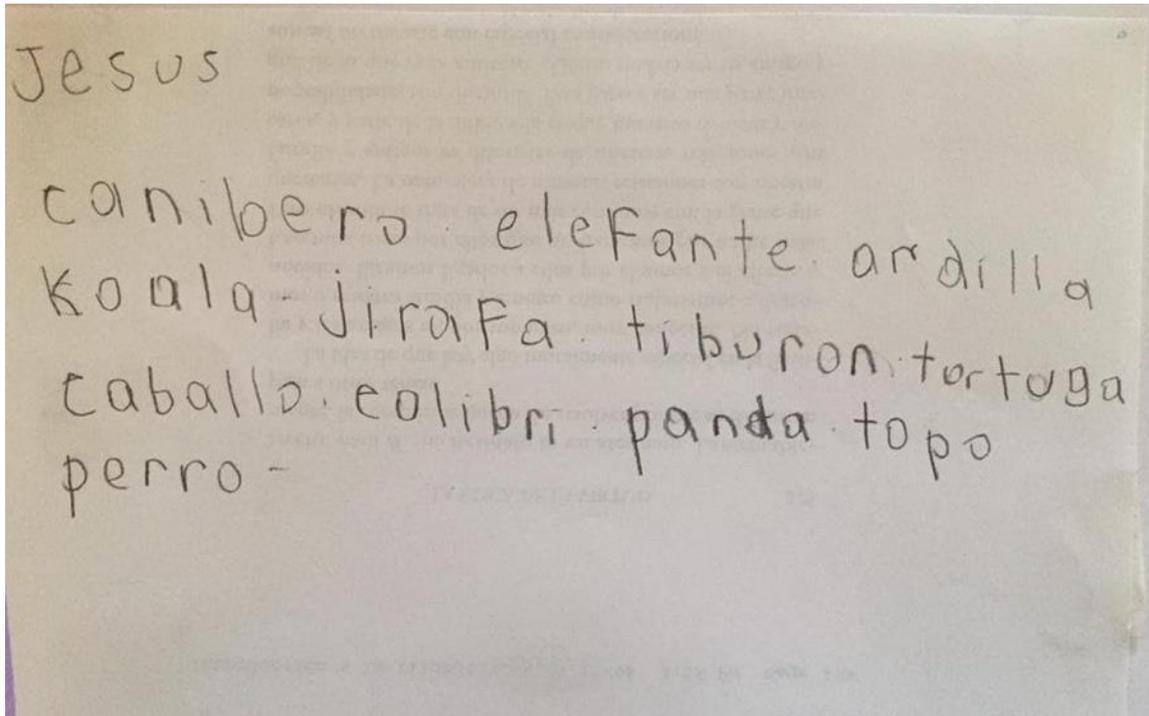


Figura 27. Escritura, Evaluación Final

Por otra parte, como se había mencionado anteriormente, algunas veces los alumnos presentan grados importantes de frustración al enfrentarse al reto de escribir, llegando al grado de buscar métodos para evadir la tarea, ejemplo de ello es que, en su primera escritura este alumno decidió hacer un dibujo y escribir la palabra *casa* al recibir la indicación de *escribir palabras sobre animales* (véanse Figuras 28 y 29) a través de esta escritura es que podemos suponer que el alumno decidió emplear aquello que conoce bien como una forma de evadir lo que aparentemente estaba fuera de su control, a través de motivarlo y hacer evidentes las habilidades con las que cuenta es que, en la Evaluación Final, el mismo alumno decidió escribir *carnibero/carnívoro* como su primera palabra al recibir la indicación de *escribir palabras sobre animales*. En otras palabras, la intervención realizada apoyó al alumno en la transición entre evadir la tarea de escritura y enfrentarla demostrando sus conocimientos sobre lo que se le solicitaba.



**Figura 28. Prueba de Escritura de cinco minutos, Evaluación Inicial**



**Figura 29. Prueba de Escritura de cinco minutos, Evaluación Final**

Resulta necesario retomar la idea de que los logros se dieron en todos los alumnos en mayor o menor medida. Es importante aclarar que cada uno de ellos presentó cambios a partir de su referente personal. Como en el ejemplo presentado a continuación, donde la escritura de la alumna aparentemente no demuestra el manejo de muchas de las conductas que se buscaba promover a través de esta intervención, pero que pasó de no poder estructurar una escritura, a plasmar una idea, que aunque parezca sencilla conlleva un reto y un logro importante (véanse Figuras 30 y 31).

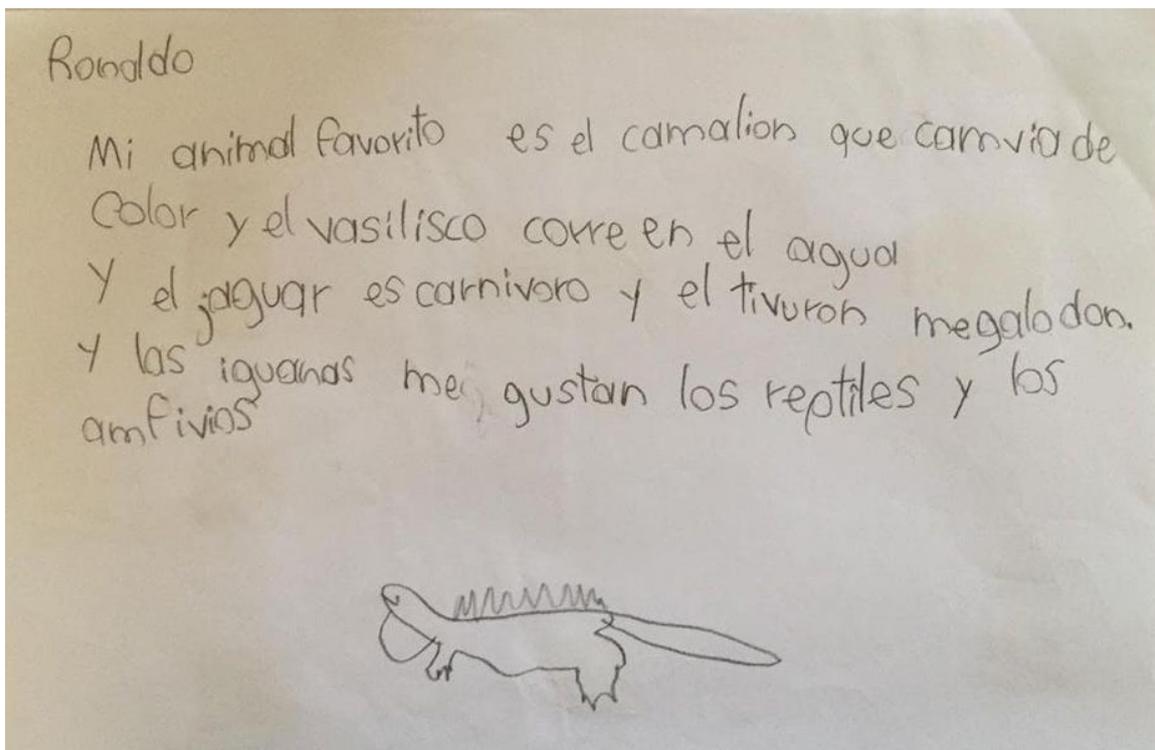
Shamara ne mawo 10 -

**Figura 30. Escritura, Evaluación Inicial**

Shamara  
Mi-animal-farolito-es-canguho.

**Figura 31. Escritura, Evaluación Final**

Por último si bien, ampliar el lenguaje escrito de los estudiantes era uno de los objetivos indirectos de este programa de intervención, el ejemplo siguiente demuestra como la variedad y calidad de los recursos a los cuales tienen acceso los alumnos van a influenciaren sus conductas de escritura, de forma tal, que tenemos a un alumno de tan sólo 7 años integrando términos como *carnívoro*, *reptiles* y *anfibio* en su escritura y que además, demuestra el manejo y el entendimiento de palabras que se podrían considerar con cierto grado de complejidad para su edad (véase Figura 32).



**Figura 32. Escritura, Evaluación Final**

## Conclusiones

Mediante el análisis presentado en el apartado anterior es que se puede afirmar que, la intervención realizada tuvo efectos significativos en cuanto a la promoción de habilidades del lenguaje escrito de los alumnos participantes en ambos grupos. Dado que existió un cambio considerable en las conductas empleadas al realizar productos de escritura. Lo cual demuestra la eficacia de llevar a cabo una intervención sistematizada basada en trabajar a partir de las necesidades demostradas por los alumnos y fortalecer las habilidades con las que ya contaban a través de actividades planificadas y la aplicación de las estrategias de lectoescritura propuestas en el programa EILE.

En cuanto a los paradigmas en los cuales se fundamentó la intervención es necesario rescatar que compaginaron en gran medida tanto con el planteamiento de las estrategias del programa EILE como con la estructura de trabajo propuesta por la SEP. Retomando la idea de que las premisas de estas posturas se tradujeron en estrategias para promover conductas de escritura.

Así por ejemplo, siendo que la premisa Constructivista para la adquisición del lenguaje oral y escrito consiste en que exista un proceso de asociación y refuerzo (Peralta, 2000) donde la imitación y el modelamiento son principios básicos del aprendizaje (Rivas, 2004) y de acuerdo a lo propuesto por Swartz (2010) para realizar las estrategias de EILE el facilitador toma la postura de experto para servir como modelo a los alumnos, además de que regula y apoya su participación, al realizar un moldeamiento de forma consciente y centrada en promover habilidades específicas de acuerdo a los objetivos planteados para la actividad.

Por otra parte, conceptos como *Zona de Desarrollo Próximo*, *Andamiaje* y *Aprendizaje Significativo*, correspondientes al paradigma Constructivista y Sociocultural (Calero, 2008) son tangibles al momento de emplear la *Transferencia Gradual de la Responsabilidad* al promover conductas de escritura específicas a través de las estrategias del

programa EILE.

Relacionado con lo anterior, la teoría Sociolingüística concibe al aprendizaje del lenguaje como un proceso de socialización basado en un objetivo comunicativo (González, 2012) esta postura se encuentra estrechamente relacionada con las premisas definidas por la SEP (2016) para la enseñanza de los aprendizajes esperados en el campo de *Lenguaje y Comunicación* mencionadas previamente, las cuales se basan en que el lenguaje se adquiere mediante la interacción social. De la misma forma, una de las características de la propuesta del programa EILE consiste en que los productos de las estrategias se conviertan en un recurso didáctico en el aula, recapitulando entonces, la premisa de la teoría Sociolingüística, la cual menciona que el lenguaje tanto oral como escrito que podamos motivar en los estudiantes dependerá en gran medida de la disponibilidad de elementos lingüísticos (Gutiérrez, 2014) como lo son precisamente estos productos de escritura.

En gran medida, los logros obtenidos a través de este programa de intervención se deben a lo dinámico de las estrategias del programa EILE y la posibilidad de adaptarlas a diferentes objetivos de enseñanza abarcando la postura de más de un paradigma facilitando el logro a lo largo de las sesiones, promoviendo las habilidades de escritura mediante distintos métodos y posturas simultáneamente, brindando a los alumnos múltiples oportunidades para aprender del entorno y regularse.

Como muestra de lo anterior y a pesar de que los objetivos finales de esta intervención no fueron establecidos a partir de los aprendizajes esperados definidos por la SEP (2011) las estrategias empleadas, apoyándose de los paradigmas previamente mencionados promovieron algunas de las habilidades que contempla la SEP para este grado. Se puede afirmar esto gracias a que las dimensiones del lenguaje escrito que se evaluaron mediante los instrumentos utilizados en esta investigación abarcan en gran medida las mismas que el programa de la SEP. Lo cual tuvo un efecto positivo en cuanto a las

habilidades reflejadas en las escrituras de los alumnos y que serán abordadas a continuación.

Retomando la idea de que el campo de *Lenguaje y Comunicación* abarca los aspectos de lectoescritura esperados de acuerdo al grado escolar y dado que la presente intervención estaba orientada a promover habilidades del lenguaje escrito, éstas fueron abordadas en mayor medida a través de las estrategias de Escritura Interactiva y/o Escritura Independiente, aportando a los siguientes aprendizajes esperados definidos por la SEP (2011) para segundo grado:

- Adaptar el lenguaje oral para ser escrito.
- Utilizar palabras que indican secuencia temporal.
- Verificar la escritura de palabras.
- Recuperar información oral por medio de notas.
- Identificar palabras adecuadas para escribir frases.
- Utilizar el lenguaje escrito para diferentes propósitos.
- Respetar la ortografía convencional de palabras.
- Respetar la puntuación al escribir un texto
- Emplear listas y tablas para organizar información.

Por otro lado, algunos de los aprendizajes esperados fueron abordados directamente como estrategia para mejorar la escritura, como por ejemplo:

- Consultar diccionarios para resolver dudas ortográficas: Tema abordado en la sesión de recursos para la escritura.
- Complementar la descripción del proceso observado con la información que provee alguna fuente de consulta: Tema abordado en la sesión de analizar significados con base en la información de un texto.
- Localizar información a partir de marcas textuales: Tema abordado en la sesión de

uso y función de signos de puntuación.

- Emplea las convenciones ortográficas de palabras escritas a partir de un texto modelo: Tema abordado en la sesión de recursos para la escritura.
- Sigue instrucciones a partir de un texto escrito: Tema abordado en la sesión de uso y función de signos de puntuación.

Finalmente, a pesar de no ser el tema central de la intervención, como ganancia adicional, las habilidades de lectura fueron promovidas a la par que se trabajaban con las de escritura a través de las estrategias del programa EILE para la lectura definidas por Swartz (2010) Lectura Compartida, Lectura Independiente y Lectura en Voz Alta, así como las estrategias de comprensión lectora que se emplean en esta última:

- Interpreta el contenido de un cuento infantil.
- Identificar personajes principales en la trama de un cuento infantil.
- Escuchar a otros con atención y complementa su información.
- Reseñar cuentos recuperando su trama.
- Recuperar conocimientos previos para responder a preguntas.
- Comprender la relación entre imagen y texto.

Por otra parte, resulta valioso rescatar que la intervención abarca en gran medida los Aprendizajes Clave definidos por la SEP a partir del Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017) el cual entró en vigor a mediados del año 2018 y por lo tanto no fue considerado en la realización de las sesiones. Independientemente de ello y gracias a que las habilidades evaluadas por los instrumentos empleados son equivalentes a los aspectos de escritura que la SEP busca promover en los alumnos de este grado, se puede afirmar que la intervención aportó a que los participantes desarrollaran estos aprendizajes a través de la intervención.

Además, gracias a que el Nuevo Modelo Educativo incorpora las premisas del Constructivismo Sociocultural es que se puede afirmar que esta intervención estuvo bien encaminada dado que no sólo promovió las habilidades de escritura definidas para este grado por la SEP tanto en el programa de 2011 como en el de 2017 sino que se llegó a esto a través de la postura que la Secretaría de Educación Pública busca adoptar actualmente para llegar a los logros educativos que se plantean en sus programas curriculares.

Volviendo a los objetivos establecidos inicialmente para esta intervención, las sesiones realizadas promovieron que los alumnos integraran las conductas esperadas a su proceso de composición escrita. Algunas son tangibles como las presentadas con evidencias en el apartado de *resultados*, mientras que otras solo son observables al momento, como por ejemplo, el proceso nombrado por Hale (2014) para preparar una escritura, el cual incluye una pre escritura, escritura, revisión y momento para compartir, a los alumnos se les guió a lo largo de estas fases definiendo cada una durante las sesiones de intervención de tal manera que las siguieran al escribir de forma individual. Este proceso se plantea como una de las fases para la estrategia de Escritura Independiente del programa EILE y va de la mano con las habilidades que la SEP (2011) busca promover con los alumnos de segundo grado. Si bien, este aspecto no queda plasmado como evidencia permanente del proceso que realizan los alumnos al escribir, el reflejo de que lo lleven a cabo es tangible al analizar la estructura de la idea que comparten.

Uno de los puntos más valiosos a rescatar consiste en la forma en la que se les presentaron a los alumnos las estrategias para mejorar la escritura y como ellos las integraron a su proceso de composición. Por ejemplo, apoyarse de la conciencia fonológica para llegar a la ortografía correcta, de manera que los alumnos emplearan el recurso auditivo y lo tradujeran a gráficas, ya sea porque se les apoyó pronunciando o porque ellos mismos detenían su escritura y llevaban a cabo la estrategia repitiendo y estirando la palabra por ellos mismos,

autorregulándose. De esta forma, el hecho de que los alumnos pudieran manejar de manera independiente las estrategias que se les presentaron grupalmente, aporta en gran medida a que regulen su proceso de escritura sin necesidad de que se les tenga que reiterar que lleven a cabo los procesos enseñados, ya que los realizan de forma autónoma.

Sería importante rescatar que existieron diferencias en las conductas de escritura demostradas por los alumnos en ambos grupos, las cuales se podrían atribuir a algunas variables, como por ejemplo, la cantidad y contenido de las sesiones llevadas a cabo, el número de alumnos en cada salón, el horario en el cual se trabajó con cada grupo, la forma de trabajo de la maestra titular así como el contexto en el cual se desarrolló la intervención. Considerando además, que las sesiones abarcaron los meses de octubre, noviembre y diciembre del 2017, iniciando las actividades justo un mes después del terremoto del 19 de septiembre, (el cual tuvo una magnitud de 7.1 grados Richter, ocasionando daños estructurales considerables en la escuela y sus alrededores), afectando directamente el desempeño académico y la motivación de los alumnos.

Estas diferencias no indican que el nivel de desempeño haya sido mejor en un grupo que en otro, sino que los alumnos presentaron cambios a partir de su referente, además de que las sesiones fueron planificadas de acuerdo a la detección de necesidades específicas, por otra parte, resulta importante resaltar la idea de que las intervenciones realizadas en ambos grupos no se pueden considerar equivalentes a causa de los distintos factores mencionados previamente que diferencian ambos grupos, los cuales van desde el número de alumnos dentro del salón hasta el estilo de enseñanza de las maestras titulares y los momentos de la jornada escolar en que se realizaban las intervenciones. Por ello era de esperarse que los alumnos demostraran un aumento en aquellas conductas que se buscaban promover aunque este no necesariamente se diera en la misma medida en todos los casos, además como lo menciona Clay (1997) aunque el proceso a través del cual aprendemos a escribir puede

dividirse en etapas, el paso por estas no es lineal, por ello, los alumnos integraron nuevas conductas a su proceso de escritura en mayor o menor medida en cada caso. Como muestra de lo anterior, el índice de Desviación Estándar obtenido en el análisis estadístico de cada una de las pruebas, dado que la intervención estaba orientada a promover habilidades del lenguaje escrito, no necesariamente a unificarlas en los alumnos.

Por otra parte, la estructura de la Evaluación Inicia y Final se prestó para medir una gran variedad de conductas de escritura, tuvo una duración adecuada y no resultó con mayor problema para los alumnos ya que la indicación era que escribieran lo que les fuera posible. Un aspecto de los más valiosos fue el incluir en la Evaluación Inicial y Final tanto la Muestra de escritura, Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto - Escritura Inicial (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz, 1996) como la Lista de Cotejo de Habilidades de Escritura (Swartz, 2010) y analizar los mismos productos de escritura con ambas, se complementaban haciendo un análisis más profundo de aquellas conductas reflejadas por los alumnos.

En cuanto a la extensión de las sesiones, una hora resultaba bastante apropiado ya que en ese lapso temporal se podían desarrollar entre 3 y 5 actividades con transiciones cortas y dinámicas de forma tal que no resultara cansado para los alumnos y pudieran mantenerse centrados en la tarea.

Relacionado con el punto anterior, es necesario rescatar que esta intervención consideró el factor emocional, es decir, los gustos y preferencias de los alumnos procurando actividades interesantes y disfrutables, pero con contenido de aprendizaje. Validar sus opiniones aportó directamente a su motivación para participar y promover aprendizajes significativos. Por otra parte, el apoyo de las maestras titulares y su disposición a compartir el espacio de trabajo ayudó en gran medida al desarrollo de las sesiones.

La disposición requerida para realizar este informe indicaba que debía existir una

etapa de aproximación a la población y de detección de necesidades, la cual abarcó casi un año de trabajo previo, tiempo que permitió que los alumnos se familiarizaran con la forma de trabajo y la aplicación de las estrategias propuestas por Swartz (2010) que componen el programa EILE, además de que sirvió para establecer un vínculo emocional entre los alumnos y la facilitadora, los puntos anteriores apoyaron en gran medida al desarrollo de las sesiones así como el cumplimiento de los objetivos establecidos.

Para estos alumnos, el realizar una composición escrita de forma autónoma representa un reto, dado que la oportunidad de escribir un texto libre no es común en las aulas. Más bien la guía que reciben consiste en que se les diga qué escribir y cómo hacerlo. Por ello, considerar la escritura como un medio comunicativo funcional al cual se llega a través de un proceso estructurado y que puede ser disfrutable es muy valioso.

La idea de que la escritura es una actividad que cumple con un objetivo funcional, por sí sola, resulta ser un gran incentivo para que los niños escriban de forma consciente y con ganas de hacerlo.

En el aula y en el mundo, el lenguaje escrito es una de las habilidades que permite a los individuos comunicarse con el entorno, a la vez que el entorno permite a los individuos aprender del lenguaje escrito. Entonces un espacio regulado, que sirva de recurso y modelo pero que además sea significativo resulta realmente efectivo para promover las habilidades necesarias para llegar al proceso de composición escrita.

Como alumna del Programa de Formación en la Práctica puedo afirmar que esta experiencia aportó en gran medida a mi formación académica y personal ya que no sólo fue un puente de aprendizaje entre lo teórico y lo práctico sino que me brindó una amplia experiencia en temas como control de grupo, planeación de secuencias didácticas, diseño y realización de material didáctico, además de que me enseñó lo que implica realmente ser Psicóloga y trabajar de la mano con una población.

## Referencias

- Andrews, S. (2006). *From inkmarks to ideas, Current Issues in Lexical Processing*. Nueva York, Estados Unidos: Psychology Press.
- Barbosa, A. (1971). *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*. Distrito Federal, México: Editorial Pax.
- Calero, M. (2008). *Constructivismo pedagógico, Teorías y aplicaciones básicas*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Castillo, G & Boyás, M. (2015). *Escritura Interactiva para el Desarrollo de Habilidades de Escritura en Niños de Primer Grado de Primaria. (Tesis de Licenciatura)* Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Clark, M., Erway, E. & Beltzer, L. (1971). *The Learning Encounter: The Classroom as a Communications Workshop*. Nueva York, Estados Unidos: Random House.
- Clay, M. (1997). *What did I write?* Wilmington, Estados Unidos: Heinemann.
- Cotroneo, R. (2014). *Manuale di Scrittura Creativa per Principianti*. Florencia, Italia: Giovani Scrittori.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas, La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Colección Crítica y Fundamentos. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Dueñas, M. (2003). *El Lenguaje como Factor Importante en el Desarrollo del Individuo y en el Aprendizaje de la Lecto – Escritura. (Informe Académico de Actividad Profesional de Licenciatura)* Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Escamilla, K., Andrade, A., Basurto, A. & Ruiz, O. (1996). *Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto – Escritura Inicial*. Portsmouth, Estados Unidos: Heinemann.
- Farr, M (2010). *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

- Federación de Enseñanza de Andalucía (2012). El lenguaje escrito, aspectos generales. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Vol. 21. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9614.pdf>
- Galaburri, M. (2000). *La enseñanza del Lenguaje Escrito*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- García, E. (2016). Oportunidades para Aprender Acerca del Lenguaje Escrito en el Primer Grado de la Educación Primaria. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- González, A. (2012). *Perspectivas Teóricas Sobre la Adquisición del Lenguaje* (Tesis doctoral). Universidad autónoma de Madrid. Madrid, España.
- Gozzini, G. & Pratesi, M. (2015). *La pagina bianca: Guida alla scrittura facile*. Roma, Italia: Corso di editing.
- Guarneros, E. & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32 (1), pp. 21-35. doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02)
- Gutiérrez, R. (2014). Interacción de los componentes del lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. (Tesis Doctoral) Universidad de Alicante. Alicante, España.
- Hagg, C. (2011). Intervención en Lecto – Escritura con Niños de Preescolar y Primaria en el Centro Comunitario Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro de la Facultad de Psicología. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Hale, A. (2014). *The Writing Process*. Writing Tips. [Blog] Recuperado de: <https://www.dailywritingtips.com/the-writing-process/>
- IMCO (2016). Prueba PLANEA: Mejora tu Escuela. Recuperado de:

<http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/09DPR1960>

INEE (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. Textos de divulgación. Primera edición. Ciudad de México.

INEE (2015). *Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (Excale)* Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/excale/excale-documentos-tecnicos>

INEGI (2015). *Encuesta Intercensal*. Recuperado de:

<http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>

Linell, P (1982). *The Written Language Bias in Linguistics*. Linkoping, Suecia: Studies in Communication.

López, E. (2013). Webquest y organizadores gráficos en un tema histórico: Una experiencia en sexto de primaria. (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.

McLeod, S. (2012). Cognitive Psychology. *Simply Psychology*. [Blog] Recuperado de: <https://www.simplypsychology.org/bruner.html>

Mendoza, L & Montes E. (2009). Promoción de Habilidades para la Escritura en Primer y Segundo Grado de Educación Básica en una Escuela Privada. (Informe de Prácticas de Licenciatura) Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.

Morles, A. (2001). *Desarrollo de las habilidades para la escritura eficiente*. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Narro Robles, J. & Navarro, D. (2012). Analfabetismo en México: Una deuda social. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*. Vol. 3 (3) 5-17. Recuperado de: [http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE\\_07/Doctos/RDE\\_07\\_Art1.pdf](http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_07/Doctos/RDE_07_Art1.pdf)

Navarro, M. (2013). Adquisición del Lenguaje, el Principio de la Comunicación. *Centro Virtual de Cervantes*. Vol. 26, 321-347. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26\\_13.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_13.pdf)

- Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XLVII, 43-62.
- Papalia, D. & Feldman, R. (2012). *Desarrollo Humano*. Duodécima Edición. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Pearson, D. & Gallagher, M. (1983). *The instruction of Reading comprehension, Reading Education Reports*. Champaign, Illinois: The National Institute of Education.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Vigésimo tercera edición. Madrid, España: Editorial Tricentenario.
- Rivas, M. (2004). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid, España: La suma de todos.
- Roca Pons, J. (1975). *El Lenguaje*. Barcelona, España: Teide.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. Nueva York, Estados Unidos: Harper Perennial Modern Classics.
- Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite*, (7) 54-66. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83600704>
- SEP (2011). *Programas de Estudios Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria. Segundo grado*. Primera Edición. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2016). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Primera Edición. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Plan y programas de estudio para educación básica. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- Swartz, S. (2010). *Cada niño un lector. Estrategias de enseñanza basadas en la investigación*. Segunda Edición. Santiago, Chile: Ediciones Pontificia Universidad

Católica de Chile.

Universidad de Antioquia (2012). El socio – constructivismo como modelo pedagógico orientador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Didáctica y nuevas tecnologías*. Universidad de Antioquia, Antioquia, Colombia.

Vachek, J. (1989). *Written Language*. Philadelphia, Estados Unidos: John Benjamins Publishing Company.

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, (3) 38-43.  
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630908>

Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.

Vygotsky, L (1980). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Londres, Inglaterra: Harvard University Press.

Zamudio, C. (2008). Influencia de la Escritura Alfabética en la Segmentación de Sonidos Vocálicos y Consonánticos. *Ensayos e Investigaciones, Lectura y Vida*, (20) 11- 21.  
Recuperado de:  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29\\_01\\_Zamudio.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29_01_Zamudio.pdf)

Zamudio, C. (2015). *Lingüística y Psicolingüística de la Escritura*. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Ciudad de México, Posgrado en Lingüística.

**Anexos**

**Anexo 1**

**Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura (EILE)**

**Formato de observación**

---

Fecha:

Nombre del maestro:

Grupo:

Hora de inicio y de término:

Número de alumnos presentes:      Niños:    Niñas:

**Maestro**

<p>- <b>Actividades en clase</b></p>	<p>- <b>¿Cómo plantea la actividad? (instrucciones).</b></p>
--------------------------------------	------------------------------------------------------------------

<p>- <b>¿Cómo da seguimiento de las actividades?</b></p>	<p>- <b>Interacción durante la actividad.</b></p>
<p>- <b>¿Cómo evalúa? (Sellitos a todos por igual, durante la actividad, etc.)</b></p>	<p>- <b>¿Promueve la participación?</b></p>
<p>- <b>Retroalimentación.</b></p>	<p>- <b>Manejo de disciplina. ¿Qué hace la maestra en caso de dificultades o discusiones?</b></p>

<p>- <b>Acciones de la maestra para apoyar a los niños con dificultades.</b></p>	<p>- <b>Comentarios del profesor(a).</b></p>
----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------

**Alumnos**

<p>- <b>Alumno al azar (comportamiento, comprensión de instrucciones, atención).</b></p>	<p>- <b>¿Niños con dificultades específicas?</b></p>
------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------

## **Participación**

- **¿Cómo responde el grupo a una instrucción?**

## **Situación Física del Salón (paredes, decoración, material didáctico)**

- **Tipo de material (Pizarrón, láminas, etc.). Recorrer las paredes (nivel descriptivo).**

**Biblioteca de aula**

**1) Comentarios acerca de las actividades en la biblioteca**

**Clima escolar**

**1) ¿De qué manera el profesor genera interés por la materia que enseña?**

**2) ¿Existen normas claras dentro del salón de clases?**

<p><b>3) ¿Se mantiene un ritmo de enseñanza constante?</b></p>	<p><b>4) El profesor, con la participación de alumnos, ¿logran favorecer la autoestima y autorregulación de todos?</b></p>
----------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Muestra de Escritura

Nombre: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Dimensión o elemento	Se observó
<b>Nivel de lenguaje</b>	
Letras	
Palabras	
Frases de dos palabras	
Oraciones	
Dos o más oraciones	
Maneja más de un tema	
<b>Calidad del mensaje</b>	
El niño usa letras o las inventa	
Tiene el concepto de que el mensaje expresa algo	
Copia un mensaje	
Usa patrones repetitivos	
Registra propias ideas	
Completa una composición	
<b>Principios direccionales</b>	
Muestra evidencia de algún principio direccional (izquierda a derecha)	
Inicia escribiendo la primer letra de la palabra y continua en orden	
Muestra reversión del patrón direccional (regresa a la derecha al terminar un renglón)	
Utiliza correctamente el patrón direccional	
Utiliza espacios entre palabras	
Escribe un texto extenso sin dificultades en dirección y espacios	
<b>Total</b>	18

## Lista de cotejo de habilidades de Escritura

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

### Alfabeto

Traza las siguientes letras (encierre en un círculo las que el niño puede escribir):

a b c ch d e f g h i j k l ll m n ñ o p q r s t u v w x y z

A B C Ch D E F G H I J K L Ll M N Ñ O P Q R S T U V W X Y Z

### Estructura de las oraciones y gramática

\_\_\_ usa la correspondencia sustantivo/verbo

\_\_\_ utiliza modificadores

\_\_\_ Adjetivos

\_\_\_ Adverbios

\_\_\_ Preposiciones

\_\_\_ usa frases descriptivas

\_\_\_ usa oraciones simples

\_\_\_ usa oraciones compuestas

### Proceso de escritura

\_\_\_ es capaz de desarrollar una idea

\_\_\_ organiza textos

\_\_\_ entiende los procedimientos para escribir un borrador

\_\_\_ organiza la pre-escritura utilizando varias formas de organizadores gráficos

\_\_\_ utiliza una variedad de estilos de escritura

\_\_\_ escribe con una variedad de propósitos

\_\_\_ es capaz de desarrollar un párrafo

### Habilidades de escritura (✓ cuando lo demuestre)

- \_\_\_ Conciencia de lo impreso
- \_\_\_ hace dibujos y símbolos parecidos a letras para representar lo impreso
- \_\_\_ escribe letras para representar palabras
- \_\_\_ puede escribir arriba a la izquierda donde empiezan los textos
- \_\_\_ escribe una línea de texto de izquierda a derecha
- \_\_\_ se mueve de la derecha al final de la línea a la izquierda al principio de la siguiente
- \_\_\_ deja espacios entre las palabras
- \_\_\_ reconoce el principio y final de una oración y utiliza mayúsculas y puntuación
- \_\_\_ sabe que el punto es el final de una oración ( . )
- \_\_\_ sabe que un signo de interrogación indica una pregunta ( ? )
- \_\_\_ sabe que un signo de exclamación debería leerse con sorpresa ( ¡ )
- \_\_\_ sabe que las comillas se usan con las palabras textuales que dice un personaje ( “ ” )
- \_\_\_ sabe el uso correcto de la coma ( , )
- \_\_\_ usa correctamente los dos puntos ( : )
- \_\_\_ demuestra el uso correcto del punto y coma ( ; )

### **Lenguaje escrito y desarrollo de conceptos**

- \_\_\_ Puntuación
- \_\_\_ Ortografía
- \_\_\_ Estructura de la oración
- \_\_\_ Gramática
- \_\_\_ Palabras irregulares
- \_\_\_ Antónimos
- \_\_\_ Sinónimos
- \_\_\_ Homófonos



Anexo 5: Planeación Evaluación Inicial

Grupo 2°A/ 2°B				
Jueves 19 de octubre del 2017 8:30 – 9:30, 9:30 – 10:30				
Propósito de la Sesión: Aplicar la evaluación inicial de escritura a los alumnos. Conocer las habilidades de lecto escritura de los alumnos.				
Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Introducción a las actividades del curso	Se recordará a los alumnos la forma de trabajo en las sesiones, y se les brindará una breve explicación sobre los objetivos del curso.	Que los estudiantes conozcan la normatividad con la que desarrollarán las actividades.	Buenos días niños, a partir de hoy vendré todos los jueves en este horario a trabajar un poquito, esta vez nos concentraremos en su escritura.	-Paleta identificadora de cada alumno.
Prueba escritura de cinco minutos	Se aplicará la <i>prueba de escritura de cinco minutos</i> (Swartz, 2010) de forma grupal. Se usará la categoría de <i>animales</i> , ya que se espera, que el grupo esté más familiarizado con ella.	Conocer la cantidad de palabras referentes a la categoría que, los alumnos son capaces de escribir en un rango de cinco minutos.	Necesito que guarden todo, y saquen un color con punta, el color que sea, no importa. Solo necesito el color sobre la mesa, cuando estén listos empezamos.  Lo que vamos a hacer es que en la hoja que tiene cada uno van a escribir palabras, no oraciones solo palabras, yo voy a decir un tema y ustedes deben escribir palabras sobre ese tema, solo van a tener cinco minutos para escribirlas, yo voy a poner el cronometro y cuando suene ya nadie puede escribir. No llevamos prisa y no es	-Hojas blancas de reciclaje -Cronometro -Lista de categorías y palabras de alta frecuencia de la <i>prueba de escritura de cinco minutos</i> .

			<p>competencia, ustedes concéntrense en escribir.</p> <p>Ahora les diré las reglas; no se vale hablar, cada quien escribe lo que puede, no importa que sean pocas palabras, yo quiero saber que pueden hacer, segundo, no se vale borrar, nadie puede sacar goma, si se equivocan no importa, pueden escribir al lado. No olviden poner su nombre.</p>	
<p>Prueba de dictado correspondencia fonema/grafema</p>	<p>Se evaluará a los alumnos a través de la <i>prueba de dictado</i> (Swartz, 2010) de forma grupal.</p>	<p>Conocer las habilidades de correspondencia fonema/ grafema que manejan los alumnos del grupo.</p>	<p>Entréguenme la hoja de la actividad anterior, y yo les voy a dar una nueva, lo primero que deben hacer es escribir su nombre, usen el mismo color de la actividad anterior.</p> <p>Escuchen con atención la siguiente oración...</p> <p>La repetiré una vez más...</p> <p>Ahora la repetiré palabra por palabra y quiero que la escriban...</p>	<p>-Hojas blancas</p> <p>-Formato de la prueba de dictado correspondiente a segundo grado de primaria</p>
<p>Lectura en Voz Alta</p>	<p>Se modelará frente al grupo la lectura de un cuento.</p>	<p>Presentar a los alumnos con una historia similar a lo que se espera que escriban a continuación.</p>	<p>Ustedes ya saben cómo leemos, necesito niños atentos a la historia, ustedes deciden cuando estemos listos para empezar, recuerden que para participar deben levantar su paletita.</p> <p>Es normal que algunas cosas nos asusten, pero, también es</p>	<p>-Libro: El trapito feliz de Tony Ross</p>

			importante aprender a mantener la calma, el libro que les traje hoy es especial porque tiene dos historias con un final inesperado, ¿Con cuál de ellas quieren empezar?	
Escritura Independiente	Se les solicitará a los estudiantes que realicen un escrito relacionado con la lectura anterior.	Conocer las habilidades y recursos con los que cuentan los estudiantes al realizar un escrito.	Ahora, quiero que en estas hojas escriban, ¿Qué hacen ustedes cuando algo los asusta? ¿Qué cosas podemos hacer para sentirnos tranquilos? Si algo pasa, ¿Con quién podemos hablar? ¿Quiénes nos pueden ayudar?	-Hojas blancas de reciclado.

Anexo 6: Planeaciones de secuencia didáctica para el primer grupo.

Grupo 2ºA Maestra C. Z. Facilitadora Frida Domínguez				
No. de Sesión: 1 Jueves 26 de octubre del 2017 8:30 – 9:30				
Propósito de la Sesión: Que los estudiantes identifiquen el uso y función de los diferentes signos de puntuación. (coma, dos puntos, exclamación e interrogación)				
Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Reflexión	La facilitadora, usará el inicio de la sesión para llevar a los alumnos a un razonamiento respecto al objetivo final de realizar un escrito.	Que los estudiantes analicen el objetivo de realizar un texto.	Yo quisiera preguntarles ¿para qué escribimos? Cuando nosotros decidimos escribir algo, lo hacemos para que eso que escribimos pueda ser leído por alguien más o por nosotros mismos, cuando escribimos una nota o un mensaje para un amigo, lo hacemos para que nuestro amigo lo lea y entienda lo que queremos decir. Escribir nos sirve para compartir ideas, para decir cosas. Entonces cuando escribimos debemos pensar que lo hacemos para que sea entendido, para que comparta algo y que los demás	-

			deben de poder entender lo que estamos diciendo.	
Lectura Compartida	El grupo, junto a la facilitadora, leerán dos laminas rotafolio con la descripción del uso de los diferentes signos de puntuación.	Que los estudiantes asocien los signos de puntuación con su función dentro de un escrito.	Hoy les traje estas láminas para que las leamos juntos, yo sé que algunos de estos ya los conocen. Hoy hablaremos del punto, la coma y los dos puntos. Vamos a ir leyendo uno por uno. Yo sé que ustedes ya saben usar algunos de estos, entonces ayúdenme; ¿para qué sirve...?	-Señalador -Laminas informativas: 1. Coma y dos puntos. 2. Interrogación y exclamación.
Lectura Compartida Búsqueda de signos.	La facilitadora presentará ante el grupo una lámina rotafolio con un escrito que modele los signos de puntuación anteriormente mencionados, con la indicación de que, posterior a la lectura deberán ser reconocidos y marcados de forma visible.	Que los alumnos identifiquen el uso de los signos plasmados en un escrito.	Lo que haremos ahora será leer dos veces esta lamina que les traje hoy, en ella encontraremos varios signos, como los que explicamos hace un momento, necesito que los ubiquen porque me ayudarán a marcarlos, también pongan mucha atención en como los leemos.	-Señalador -Lamina rotafolio
Lectura en Voz Alta	Se modelará frente al grupo la lectura de un libro, haciendo obvio el uso de signos de puntuación en la lectura. Ej.: Se arregla todo, excepto, dos puntos, bicicletas coma tablas de planchar...	Que los alumnos reciban un modelo de cómo se usan los signos de puntuación en un texto.	Les traje este libro y lo vamos a leer de una forma distinta, les voy a decir en cada ocasión las comas y los puntos que se encuentran en nuestro libro. Cuando leemos normalmente no decimos así los signos de puntuación, solo lo haremos en esta ocasión.	Libro: Castor y Frip lo arreglan todo. De Lars Klinting.

Grupo 2ºA  
 Maestra C. Z.  
 Facilitadora Frida Domínguez

No. de Sesión: 2  
 Jueves 9 de noviembre del 2017  
 8:30 – 9:30

Propósito de la Sesión: Que los estudiantes reconozcan el uso de los acentos.

Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Lectura en Voz Alta	Se modelará la lectura de un libro ante el grupo, haciendo énfasis en aquellas palabras que tienen acento ortográfico.	Que los estudiantes distingan el modelo de lectura de las tildes.	Hoy les he traído este libro, quiero que vean el título, ¿Cómo lo leen? si yo tapo el acento, ¿Cómo suena? Vamos a leer y conforme vayamos avanzando quiero que pongan atención en como pronunciamos las palabras y que sonidos se escuchan con un tono más fuerte.	Libro: bebé a bordo de Kes Gray y Sarah Nayler
Lectura Compartida	La facilitadora, junto con los alumnos leerán un texto descriptivo sobre el uso de los acentos.	Que los estudiantes analicen la función de los acentos.	Vamos a platicar de los acentos, el acento es una comita que ponemos sobre una letra, algunas palabras llevan acento, ¿alguien conoce alguna? Por ejemplo, el nombre de varios aquí lleva acento.  Les he traído este rotafolio para que sepamos para que sirve.	-Señalador -Rotafolio con reglas para el uso de acentos: Los acentos van sobre las vocales Los acentos o tildes, se colocan en la sílaba que se pronuncia más fuerte, que se llama "sílabas tónicas"

				Por ejemplo: Lápiz Cartón Mamá
Escritura Interactiva	Los alumnos discutirán y utilizarán la técnica de correspondencia fonológica de sílaba tónica para localizar la letra que debe llevar acento en las palabras que se les presentarán.	Que los estudiantes identifiquen los casos en los que sea necesario usar acento y donde deben ponerlo.	En este rotafolio puse algunas palabras que deben llevar acento, quiero que me ayuden a ponérselos, ¿alguien conoce donde lleva el acento alguna de estas palabras? Vamos a leerlas y a pronunciarlas para que eso nos ayude a saber en qué parte lo pondremos.  ¿Alguien conoce alguna otra palabra con acento que podamos incluir?	-Señalador -Rotafolio con palabras: Avión Después Papá Increíble Balón Además Bebé León Frutería Limón Teléfono Sábado Números Plátano Pantalón Árbol Matemáticas Miércoles Salón Película
Lectura Independiente	Los alumnos explorarán su libro de lecturas con el fin de encontrar acentos dentro de	Que los estudiantes identifiquen palabras con acentos	Voy a contar hasta 15 y necesito que todos tengan su libro de lecturas sobre la mesa, saquemos	Libro de lecturas de la Secretaría de Educación Pública

	los textos.	ortográficos.	<p>el libro en silencio, cuando estén listos abran su libro en el cuento que ustedes escojan.</p> <p>Ahora quiero que lean su cuento y al final nos platicarán sobre las palabras con acentos con las que se han encontrado.</p>	correspondiente a segundo grado de primaria.
--	-------------	---------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------

Grupo 2ºA  
 Maestra C. Z.  
 Facilitadora Frida Domínguez

No. de Sesión: 3  
 Jueves 16 de noviembre del 2017  
 8:30 – 9:30

Propósito de la Sesión: Que los alumnos identifiquen sus propias habilidades de conciencia fonológica como un recurso para lograr una escritura correcta.

Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Lectura Compartida	Los alumnos recibirán un modelo para fraccionar palabras por fonemas y así poder identificar las letras necesarias para escribir una palabra.	Que los estudiantes asocien los sonidos en una palabra y los relacionen con las letras que la conforman.	Quiero que vean este papel, ¿Cómo leen esto? Recuerden que cuando leemos debe sonar como cuando hablamos, las palabras están conformadas por sonidos de letras y cuando nosotros queremos escribir, al decir la palabra los sonidos nos ayudan a saber que letras necesitamos.	-Señalador -Lamina rotafolio con archivo adjunto.
Escritura Interactiva	Se les solicitará a los alumnos que completen un modelo similar al que se les presentó en la actividad anterior.	Que los estudiantes experimenten a través de la división de palabras por fonemas.	Lo que haremos ahora es completar esta parte de la lámina de la misma forma que estas dos, ¿Cómo empezamos?	-Lamina rotafolio con espacios correspondientes para las palabras Estudiante Mochila Vacaciones Matemáticas Cuaderno

Lectura en Voz Alta	La facilitadora modelará una lectura frente al grupo, con la indicación de prestar atención en la forma en que se pronuncian las palabras, invitándolos al análisis de que letras las componen.	Que los estudiantes identifiquen el modelo fonológico de palabras que se espera que escriban a continuación.	Hoy les he traído esta revista, vamos a leer una parte de ella donde hablan de un animalito muy curioso y lleno de espinas, quiero que pongan mucha atención en como pronuncio las palabras, porque después vamos a escribir un poquito sobre el tema.	Revista Wapiti no.21
Formación de Palabras	Los alumnos serán formados por equipos, recibirán un juego de letras, y la facilitadora les dará indicaciones para que formen palabras específicas.	Que los estudiantes conformen palabras a partir de sus unidades.	Mucha atención, cada equipo recibirá un montoncito de letras, no las pierdan porque las necesitarán, yo diré una palabra y ustedes deberán formarla con sus letras.  Escuchen los sonidos, porque les van a servir para escribir.	-Juegos de letras.  -Lista de palabras: Pequeño Bolita Nocturnos Espinass Garras Nariz Orejas Ciegos Insectos Mamíferos

CONCIENCIA FONOLÓGICA



mariposa

ma ri po sa

m a r i p o s a

CONCIENCIA FONOLÓGICA



cuchara

cu cha ra

c u c h a r a

<b>p</b>	<b>e</b>	<b>q</b>	<b>u</b>	<b>e</b>	<b>ñ</b>	<b>o</b>	<b>b</b>
<b>l</b>	<b>i</b>	<b>t</b>	<b>a</b>	<b>n</b>	<b>c</b>	<b>r</b>	<b>n</b>
<b>o</b>	<b>s</b>	<b>e</b>	<b>p</b>	<b>n</b>	<b>g</b>	<b>a</b>	<b>r</b>
<b>z</b>	<b>o</b>	<b>j</b>	<b>c</b>	<b>g</b>	<b>i</b>	<b>s</b>	<b>m</b>
<b>m</b>	<b>í</b>	<b>f</b>					

Grupo 2ºA  
 Maestra C. Z.  
 Facilitadora Frida Domínguez

No. de Sesión: 4  
 Jueves 23 de noviembre del 2017  
 8:30 – 9:30

Propósito de la Sesión: Que los estudiantes conozcan el proceso previo a la realización de un escrito.

Que los estudiantes construyan oraciones.

Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Lectura en Voz Alta	La facilitadora modelará la lectura de un libro frente al grupo, con la indicación para los estudiantes de poner atención en las palabras e ideas fantásticas que se encuentran en el texto.	Que los estudiantes identifiquen un modelo de oración irreal, que aun así comparte un mensaje.	Hoy les he traído un libro del Dr. Seuss, este autor me gusta mucho porque él juega con las palabras al escribir, usa palabras que podrían no tener sentido pero, si prestamos atención, componen ideas graciosas. Quiero que presten atención a las cosas que nos cuentan en el libro porque después nosotros formaremos nuestras propias oraciones.	Libro: Y pensar que lo vi por la calle Porvenir. Autor: Dr. Seuss
Escritura Interactiva	Los estudiantes, guiados por la facilitadora realizarán la composición de oraciones pre estructuradas.	Que los estudiantes completen oraciones con ideas propias.	Lo que haremos ahora es completar las oraciones que les he traído aquí, ¿Qué se les ocurre que podemos ponerles? Leamos y pensemos en ideas.	-Señalador -Plumones -Etiquetas -Lamina rotafolio: 1. ___ elefantes _____ un triciclo. 2. Los _____ tienen vestidos de

				<p>_____.</p> <p>3. Mi _____ se comió _____.</p> <p>4. _____ vi un _____ rosa.</p> <p>5. Mi _____ anda en patines.</p>
Escritura Independiente	Los estudiantes conformaran grupos y formarán oraciones en base a palabras predispuestas por la facilitadora.	Que los estudiantes construyan oraciones.	<p>Necesito que formen equipos de seis, sé que pueden hacerlo sin mayor problema así que cuento hasta 15 y quiero ver los equipos formados.</p> <p>Lo que haremos es que les daré estas tarjetitas con palabras y ustedes formarán las oraciones que quieran, cuando esté lista una oración llámenme para que la vea, recuerden que iniciamos con mayúsculas y terminamos con un punto. Iniciemos con una oración de tres palabras por favor.</p>	5 juegos de las palabras escritas a continuación.

<b>comen</b>	<b>Los</b>	<b>Sus</b>	<b>niños</b>	<b>De</b>
<b>perros</b>	<b>Les</b>	<b>son</b>	<b>bailan</b>	<b>a</b>
<b>helados</b>	<b>gatos</b>	<b>Mis</b>	<b>quieren</b>	<b>A</b>
<b>papás</b>	<b>ricos</b>	<b>no</b>	<b>bonitos</b>	<b>.</b>
<b>pasteles</b>	<b>Las</b>	<b>ya</b>	<b>gustan</b>	<b>.</b>
<b>fiestas</b>	<b>Me</b>	<b>si</b>	<b>amigos</b>	<b>mis</b>
<b>películas</b>	<b>Las</b>	<b>mi</b>	<b>tareas</b>	<b>Los</b>
<b>paletas</b>	<b>dulces</b>	<b>me</b>	<b>gatos</b>	<b>que</b>

Grupo 2ºA  
 Maestra C. Z.  
 Facilitadora Frida Domínguez

No. de Sesión: 5  
 Martes 28 de noviembre del 2017  
 8:30 – 9:30

Propósito de la Sesión: Que los estudiantes generen una lluvia de ideas para después estructurar un texto con ella.

Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Lectura en Voz Alta	La facilitadora modelara la lectura de un libro frente al grupo, con la indicación de prestar atención a las acciones que realizan los personajes y como estas los relacionan.	Que los estudiantes asocien las acciones de los personajes en el cuento con las propias.	Hoy vamos a leer sobre un erizo y como es que este empieza a conocer a algunos otros animales, quiero que por favor pongan atención en lo que pasa entre ellos. ¿Algunas ves les han pasado algo como lo que le paso al erizo? ¿Cómo conocieron a su mejor amigo? ¿Creen las púas del erizo realmente le impidan ser un buen amigo?	Libro: Historia de un Erizo, de Asun Balzola
Escritura Interactiva Lluvia de ideas	Los estudiantes estructuraran una lista de palabras referentes al tema de la amistad y lo que es un amigo. Haciendo hincapié en el proceso que los lleva a estructurar ideas que después podemos escribir.	Que los estudiantes construyan una lluvia de ideas con un tema específico. Que los estudiantes identifiquen el proceso para estructurar ideas previas a una escritura.	Lo que haremos ahora es escribir sobre los amigos. ¿En qué palabras piensan cuando digo amigo? ¿Qué ideas podemos escribir sobre los amigos?	-Papel rotafolio -Plumón -Etiquetas -Señalador
Escritura	Los estudiantes elaboraran un escrito de forma individual	Que los estudiantes integren ideas de forma	Les daré una hoja y lo que quiero es que escriban sobre sus	-Hojas individuales -Tarjetas abecedario

Independiente	haciendo uso de las ideas previamente recopiladas.	escrita.	amigos, pueden usar las ideas que ya nombramos u otras que se les ocurran a ustedes, recordemos, ¿Qué hacemos antes de escribir?	
---------------	----------------------------------------------------	----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Grupo 2ºA  
 Maestra C. Z.  
 Facilitadora Frida Domínguez

No. de Sesión: 6  
 Martes 30 de noviembre del 2017  
 8:30 – 9:30

Propósito de la Sesión: Analizar significados con base en la información en un texto.

Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Lectura Compartida	El grupo, mediado por la facilitadora, leerá un texto con la indicación de identificar palabras nuevas o desconocidas dentro de la lectura.	Identificar palabras desconocidas dentro de un texto.	Hoy vamos a leer sobre un tema que yo creo que todos conocen bien, ¿Cómo es que una oruga se convierte en mariposa? Yo sé que aunque conocemos el tema de repente nos encontramos con palabras que no entendemos o que son nuevas y eso no nos ayuda a entender lo que leemos o escribimos. Entonces lo que haremos es leer una vez y luego marcaremos palabras nuevas o desconocidas o difíciles. Después vamos a discutir sobre ellas.	-Papel rotafolio con texto adjunto -Señalador -Plumones de colores
Análisis y discusión sobre palabras marcadas	Los estudiantes serán dirigidos por la facilitadora para buscar el sentido y significado de las palabras empleadas en el texto con base en sus conocimientos previos, la estructura del texto	Que los estudiantes identifiquen e infieran significados dentro de un texto.	Quiero que leamos las palabras que marcamos. Pensemos; ¿Realmente son nuevas? ¿Se parecen a alguna que hayan escuchado antes? ¿El texto nos da pistas sobre lo que podría significar? ¿Las cosas que	-

	y el propio recurso que es la lectura.		ustedes ya sabían sobre las mariposas nos ayudan a completar la idea?	
Escritura Interactiva	Los estudiantes usaran las palabras definidas en la actividad anterior para realizar un organizador gráfico.	Que los estudiantes apliquen el lenguaje recién adquirido de forma escrita.	Lo que haremos es escribir con las palabras que acabamos de descubrir. Ahora, ¿Qué me pueden platicar sobre cómo es la metamorfosis de la mariposa?	-Papel rotafolio con la imagen de una oruga y una mariposa -Plumones -Señalador -Etiquetas
Lectura en Voz Alta	La facilitadora modelara una lectura frente al grupo en la cual se invitará a los estudiantes a inferir el significado de palabras nuevas a través de las estrategias mencionadas anteriormente.	Que los estudiantes apliquen las habilidades nombradas en las actividades anteriores.	Les he traído esta revista y lo que haremos es leer y ver si nos encontramos con alguna palabra que como ya dijimos sea nueva o difícil, e intentaremos llegar a su significado.	Revista Wapiti

## La metamorfosis de la Mariposa

Las mariposas son insectos que atraviesan una metamorfosis completa como parte de su desarrollo. La palabra metamorfosis significa “transformación”. Los cambios que ocurren en estos animales generalmente están asociados a cambios de comportamiento y de hábitat.

Este proceso incluye grandes cambios fisiológicos y estructurales, que abarcan desde el nacimiento, pasando por la etapa de larva hasta que las mariposas alcanzan la completa madurez. Incluye cuatro etapas o estadios sucesivos: huevo, larva, crisálida y adulto.

Para la metamorfosis la oruga se encierra dentro de una cápsula protectora conocida como crisálida, que generalmente posee colores que les sirven de camuflaje. Dentro de la crisálida la oruga permanece inmóvil y sin alimentarse, mientras ocurre la metamorfosis que la convierte en una mariposa adulta.

Así se desarrollan de forma progresiva una estructura de cabeza, tórax y abdomen, con ojos, antenas, dos pares de alas, tres pares de patas y una probóscide. Pasado un tiempo que puede ser un par de semanas o meses, dependiendo de la especie de la que se trate, la crisálida se torna translúcida hasta que se resquebraja y sale la mariposa adulta.

Al emerger la mariposa adulta esta se encuentra extremadamente frágil, con las alas pequeñas y húmedas. Luego de unos minutos las estiran y fortalecen completamente, comenzando así la mariposa su maravillosa vida como un insecto alado.

En esta etapa utilizan la probóscide que es una trompa en forma de espiral, para succionar el néctar de las flores, el cual constituye su principal fuente de alimento.

<p>Grupo 2ºA Maestra C. Z. Facilitadora Frida Domínguez</p> <p style="text-align: center;">No. de Sesión: 7 Martes 5 de diciembre del 2017 8:30 – 9:30</p>				
<p>Propósito de la Sesión: Que los estudiantes identifiquen recursos que apoyan su proceso de escritura.</p>				
Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Lectura Compartida	Los estudiantes dirigidos por la facilitadora leerán un escrito con estrategias para lograr una escritura correcta, posterior a lo cual se realizará una discusión sobre este proceso.	Que los estudiantes distingan opciones que les permitan llegar a una escritura adecuada.	<p>Cuando escribimos a veces pasa que nos encontramos con palabras que pensamos que no podemos escribir, porque no las conocemos o nos parecen muy complicadas, pero hoy les voy a enseñar que aunque estas palabras nos asusten si podemos con ellas.</p> <p>Algunos consejos son...</p> <p>¿Alguna vez han hecho algo así?</p> <p>¿A alguien se le ocurre otro consejo para escribir una palabra difícil?</p>	<p>Papel rotafolio con el siguiente texto: Cuando no sabemos escribir una palabra podemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Preguntarle a alguien más.</li> <li>-Buscar la palabra en el salón.</li> <li>-Estirar la palabra para escucharla.</li> <li>-Dividirla en partes más pequeñas.</li> <li>-Pensar en una palabra parecida que si sepas escribir.</li> </ul>
Lectura en Voz Alta	La facilitadora realizará la lectura de un libro frente a los estudiantes, se les pedirá que reflexionen en cada punto de la lectura si ellos incluyen los puntos mencionados en sus	Que los estudiantes reflexionen acerca de su proceso de escritura retomando puntos abordados durante las sesiones del curso.	<p>Durante todos los días que he venido a trabajar con ustedes hablamos de varias cosas, por ejemplo...</p> <p>Hoy les traje un libro que habla sobre todo eso que hemos ido</p>	Libro: Me gusta escribir de Carime Hagg Hagg

	escrituras.		haciendo. Quiero que piensen si ustedes hacen lo que dice el libro cuando escriben.	
Escritura Independiente	Los estudiantes deberán realizar un escrito de forma individual sobre un tema “libre”	Que los estudiantes practiquen e integren los aspectos de la escritura abordados durante el curso.	Ahora quiero que escriban sobre las cosas que les gusten, pueden escribirme lo que quieran: ¿Cuál es su comida favorita? ¿Su color favorito? ¿A que les gusta jugar? ¿Qué les gusta hacer?	Hojas individuales Tarjetas abecedario
Juego de letras iniciales	La facilitadora empleará una dinámica con letras iniciales en la cual se le pedirá a los estudiantes que nombren palabras que inicien con letras al azar.	Que los estudiantes nombren palabras de acuerdo a su ortografía.	Necesitamos a niños súper atentos para este juego, yo voy a decir una letra y a quien escoja tendrá que decir palabras que tengan lo que haya pedido, por ejemplo...	-

Anexo 7: Planeaciones de secuencia didáctica para el segundo grupo.

Grupo 2°B Maestra E. C. Facilitadora Frida Domínguez				
No. de Sesión: 1 Martes 24 de octubre del 2017 9:30 – 10:30				
Propósito de la Sesión: Que los estudiantes identifiquen el uso y función de los diferentes signos de puntuación. (punto final y seguido, coma y dos puntos)				
Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Reflexión	La facilitadora, usará el inicio de la sesión para llevar a los alumnos a un razonamiento respecto al objetivo final de realizar un escrito.	Que los estudiantes analicen el objetivo de realizar un texto.	Yo quisiera preguntarles ¿para qué escribimos? Cuando nosotros decidimos escribir algo, lo hacemos para que eso que escribimos pueda ser leído por alguien más o por nosotros mismos, cuando escribimos una nota o un mensaje para un amigo, lo hacemos para que nuestro amigo lo lea y entienda lo que queremos decir. Escribir nos sirve para compartir ideas, para decir cosas. Entonces cuando escribimos debemos pensar que lo hacemos para que sea entendido, para que comparta algo y que los demás deben de poder entender lo que	-

			estamos diciendo.	
Lectura Compartida	El grupo, junto a la facilitadora, leerán dos laminas rotafolio con la descripción del uso de los diferentes signos de puntuación.	Que los estudiantes asocien los signos de puntuación con su función dentro de un escrito.	Hoy les traje estas láminas para que las leamos juntos, yo sé que algunos de estos ya los conocen. Hoy hablaremos del punto, la coma y los dos puntos. Vamos a ir leyendo uno por uno. Yo sé que ustedes ya saben usar algunos de estos, entonces ayúdenme; ¿para qué sirve...?	-Señalador -Laminas informativas: 1. Punto final y punto seguido. 2. Coma y dos puntos.
Lectura Compartida Búsqueda de signos.	La facilitadora presentará ante el grupo una lámina rotafolio con un escrito que modele los signos de puntuación anteriormente mencionados, con la indicación de que, posterior a la lectura deberán ser reconocidos y marcados de forma visible.	Que los alumnos identifiquen el uso de los signos plasmados en un escrito.	Lo que haremos ahora será leer dos veces esta lamina que les traje hoy, en ella encontraremos varios signos, como los que explicamos hace un momento, necesito que los ubiquen porque me ayudarán a marcarlos, también pongan mucha atención en como los leemos.	-Señalador -Lamina rotafolio
Lectura en Voz Alta	Se modelará frente al grupo la lectura de un libro, haciendo obvio el uso de signos de puntuación en la lectura. Ej.: Se arregla todo, excepto, dos puntos, bicicletas coma tablas de planchar...	Que los alumnos reciban un modelo de cómo se usan los signos de puntuación en un texto.	Les traje este libro y lo vamos a leer de una forma distinta, les voy a decir en cada ocasión las comas y los puntos que se encuentran en nuestro libro. Cuando leemos normalmente no decimos así los signos de puntuación, solo lo haremos en esta ocasión.	Libro: Castor y Frip lo arreglan todo. De Lars Klinting.

Grupo 2°B Maestra E. C. Facilitadora Frida Domínguez				
No. de Sesión: 2 Jueves 26 de octubre del 2017 9:30 – 10:30				
Propósito de la Sesión: Que los estudiantes identifiquen el uso y función de los diferentes signos de puntuación. (interrogación, exclamación y comillas)				
Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Lectura Compartida	El grupo, junto a la facilitadora, leerán dos laminas rotafolio con la descripción del uso de los diferentes signos de puntuación.	Que los estudiantes asocien los signos de puntuación con su función dentro de un escrito.	Hoy les traje estas láminas para que las leamos juntos, yo sé que algunos de estos ya los conocen. Hoy hablaremos del punto, la coma y los dos puntos. Vamos a ir leyendo uno por uno. Yo sé que ustedes ya saben usar algunos de estos, entonces ayúdenme; ¿para qué sirve...?	-Señalador -Laminas informativas
Lectura Compartida Búsqueda de signos.	La facilitadora presentará ante el grupo una lámina rotafolio con un escrito que modele los signos de puntuación anteriormente mencionados, con la indicación de que, posterior a la lectura deberán ser reconocidos y marcados de forma visible.	Que los alumnos identifiquen el uso de los signos plasmados en un escrito.	Lo que haremos ahora será leer dos veces esta lamina que les traje hoy, en ella encontraremos varios signos, como los que explicamos hace un momento, necesito que los ubiquen porque me ayudarán a marcarlos, también pongan mucha atención en como los leemos.	-Señalador -Lamina rotafolio

<p>Lectura en Voz Alta</p>	<p>Se modelará frente al grupo la lectura de un libro, haciendo obvio el uso de signos de puntuación en la lectura. Ej.: el niño dijo, se abre signo de pregunta qué estás haciendo se cierra signo de pregunta... el niño dijo, se abren signo de exclamación...</p>	<p>Que los alumnos reciban un modelo de cómo se usan los signos de puntuación en un texto.</p>	<p>Les traje este libro y lo vamos a leer de una forma distinta, les voy a decir en cada ocasión las comas y los puntos que se encuentran en nuestro libro. Cuando leemos normalmente no decimos así los signos de puntuación, solo lo haremos en esta ocasión. Alguien me puede decir, cuando leemos un signo de exclamación, ¿Cómo debemos hablar?</p>	<p>Libro: El monstruo que comía libros.</p>
--------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------

Grupo 2°B Maestra E. C. Facilitadora Frida Domínguez				
No. de Sesión: 3 Martes 31 de octubre del 2017 9:30 – 10:30				
Propósito de la Sesión: Que los estudiantes identifiquen el proceso previo para realizar una composición escrita.				
Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Reflexión	La facilitadora, usará el inicio de la sesión para llevar a los alumnos a un razonamiento respecto al objetivo final de realizar un escrito.	Que los estudiantes analicen el objetivo de realizar un texto.	<p>Yo quisiera preguntarles ¿para qué escribimos?</p> <p>Cuando nosotros decidimos escribir algo, lo hacemos para que eso que escribimos pueda ser leído por alguien más o por nosotros mismos, cuando escribimos una nota o un mensaje para un amigo, lo hacemos para que nuestro amigo lo lea y entienda lo que queremos decir.</p> <p>Escribir nos sirve para compartir ideas, para decir cosas.</p> <p>Entonces cuando escribimos debemos pensar que lo hacemos para que sea entendido, para que comparta algo y que los demás deben de poder entender lo que estamos diciendo.</p>	-
Lectura	La facilitadora presentará	Que los estudiantes	Hoy quiero que platiemos	-Señalador

Compartida	frente al grupo una lectura compartida donde se enlistaran aquellas actividades a realizar previas a efectuar una escritura. Invitando a los alumnos a la reflexión en cada punto.	analicen el proceso de composición lectura.	sobre cómo es que escribimos, porque escribir no es solo tener una hoja en blanco y un lápiz. ¿Ustedes que hacen antes de escribir? Hoy les traje esta lamina con cosas que yo creo que nos pueden ayudar cuando escribimos, vamos a leer y platicar paso por paso.	-Lamina Rotafolio: ¿Qué hacemos antes de escribir? -Pienso en que idea quiero compartir -Me pregunto: ¿Qué palabras me pueden servir para escribir mi idea? -Puedo hacer un borrador ¡Ahora puedes escribir! Después de escribir releo mi idea, puedo corregirla o completarla.
Lectura en Voz Alta	La facilitadora modelará una lectura frente al grupo. En la cual se enfatizarán las actividades que realiza el personaje principal del cuento.	Que los estudiantes relacionen la lectura con la actividad que se les solicitará realicen a continuación.	Hoy les traje un libro sobre una oruga, ¿qué saben sobre el libro gracias al título? Pongan mucha atención porque después le escribiremos algo a la oruga de nuestra historia.	Libro: la oruga glotona De Eric Carle
Escritura Independiente	Los estudiantes desarrollarán un escrito poniendo énfasis en los procesos nombrados en la lectura compartida.	Que los estudiantes experimenten con el proceso de composición escrita.	Ahora quiero que imaginen que le vamos a escribir a la oruga, sobre qué cosas puede comer si visita México en día de muertos, ¿Qué comen ustedes en estos días? ¿Tenemos cosas especiales que solo podemos encontrar por	-Hojas de reciclado -Tarjetas abecedario

			<p>estas fechas? ¿Qué es lo que más les gusta del día de muertos en sus casas?</p> <p>Cuando escribamos no olvidemos los puntos de los que platicamos hace un momento, entonces ¿Qué haremos primero?</p>	
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>Grupo 2°B Maestra E. C. Facilitadora Frida Domínguez</p> <p style="text-align: center;">No. de Sesión: 4 Martes 7 de noviembre del 2017 9:30 – 10:30</p>				
<p>Propósito de la Sesión: Que los estudiantes distingan el uso de la letra “v” en palabras de alta frecuencia.</p>				
Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Lectura en Voz Alta	La facilitadora modelará la lectura de un libro frente al grupo.	Que los estudiantes examinen la ortografía utilizada en el libro.	Vamos a leer sobre una vaca, yo sé que todos aquí saben cómo se escribe, ¿correcto? Quiero que piensen en las palabras que estamos leyendo y en como las escribirían.	Libro: Queta la vaca coqueta de Martha Sastrías
Escritura Interactiva	Los alumnos, guiados por la facilitadora, realizarán una lista de palabras de alta frecuencia que usen la letra v.	Que los estudiantes identifiquen, la letra correspondiente en cada caso.	Hoy les traje este papel y lo que haremos es llenarlo con palabras, quiero que me digan las que se les ocurran que lleven “v” y las iremos acomodando. La letra no tiene que ser inicial, puede estar en medio de la palabra, igual las escribiremos.	-Señalador -Etiquetas -Plumones -Rotafolio con la letra “v”
Lectura Compartida	La facilitadora presentará ante el grupo un texto el cual será leído en conjunto para posteriormente identificar las palabras en las cuales se usan la letra v dentro del texto.	Que los estudiantes analicen la ortografía usada en el texto.	Quiero que leamos esto juntos, mucha atención en las palabras. Ahora vamos a localizar las palabras en las que usemos la letra v y las marcaremos con color.	-Rotafolio con texto adjunto -Señalador -Plumones de colores

Grupo 2ºB Maestra E. C. Facilitadora Frida Domínguez				
No. de Sesión: 5 Jueves 9 de noviembre del 2017 9:30 – 10:30				
Propósito de la Sesión: Que los estudiantes distingan el uso de la letra “b” en palabras de alta frecuencia.				
Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Lectura en Voz Alta	La facilitadora modelará la lectura de un libro frente al grupo.	Que los estudiantes examinen la ortografía utilizada en el libro.	Vamos a leer sobre un bebé, cuando decimos bebé a bordo nos referimos a que va dentro de una barriga, quiero que piensen en las palabras que estamos leyendo y en como las escribirían.	Libro: bebé a bordo de Kes Gray y Sarah Naylor
Escritura Interactiva	Los alumnos, guiados por la facilitadora, realizarán una lista de palabras de alta frecuencia que usen la letra b.	Que los estudiantes identifiquen, la letra correspondiente en cada caso.	Hoy les traje este papel y lo que haremos con él es llenarlo con palabras, quiero que me digan las que se les ocurran que lleven “b” y las iremos acomodando. La letra no tiene que ser inicial, puede estar en medio de la palabra, igual las escribiremos.	-Señalador -Etiquetas -Plumones -Rotafolio con la letra “b”
Lectura Compartida	La facilitadora presentará ante el grupo un texto el cual será leído en conjunto para posteriormente identificar las palabras en las cuales se usan la letra v dentro del texto.	Que los estudiantes analicen la ortografía usada en el texto.	Quiero que leamos esto juntos, mucha atención en las palabras. Ahora vamos a localizar las palabras en las que usemos la letra b y las marcaremos con color.	-Rotafolio con texto adjunto -Señalador -Plumones de colores

Dicen que existe un pueblo donde viven todas las letras del abecedario, ellas bailan y juegan para formar las palabras. Pero a veces también se pelean, como el otro día, cuando la b descansaba bajo un árbol y vino la v a armar un alboroto:

-¡No quiero que me confundan con la b! – dijo la v

-¡Yo soy más bonita que la v!

Entonces llegó la h y dijo:

-¡Basta, todas aquí somos importantes!

<p>Grupo 2ºB Maestra E. C. Facilitadora Frida Domínguez</p> <p style="text-align: center;">No. de Sesión: 6 Martes 14 de noviembre del 2017 9:30 – 10:30</p>				
<p>Propósito de la Sesión: Que los estudiantes reconozcan el uso de los acentos.</p>				
Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Lectura en Voz Alta	Se modelará la lectura de un libro ante el grupo, haciendo énfasis en aquellas palabras que tienen acento ortográfico.	Que los estudiantes distingan el modelo de lectura de las tildes.	Hoy les he traído este libro, quiero que vean el título, ¿Cómo lo leen? si yo tapo el acento, ¿Cómo suena? Vamos a leer y conforme vayamos avanzando quiero que pongan atención en como pronunciamos las palabras y que sonidos se escuchan con un tono más fuerte.	Libro: bebé a bordo de Kes Gray y Sarah Nayler
Lectura Compartida	La facilitadora, junto con los alumnos leerán un texto descriptivo sobre el uso de los acentos.	Que los estudiantes analicen la función de los acentos.	Vamos a platicar de los acentos, el acento es una coma que ponemos sobre una letra, algunas palabras llevan acento, ¿alguien conoce alguna? Por ejemplo, el nombre de varios aquí lleva acento.  Les he traído este rotafolio para que sepamos para qué sirven los acentos y como se usan.	-Señalador -Rotafolio con reglas para el uso de acentos: Los acentos van sobre las vocales Los acentos o tildes, se colocan en la sílaba que se pronuncia más fuerte, que se llama "sílabas tónicas"

				Por ejemplo: Lápiz Cartón Mamá
Escritura Interactiva	Los alumnos discutirán y utilizarán la técnica de correspondencia fonológica de sílaba tónica para localizar la letra que debe llevar acento en las palabras que se les presentarán.	Que los estudiantes identifiquen los casos en los que sea necesario usar acento y donde deben ponerlo.	En este rotafolio puse algunas palabras que deben llevar acento, quiero que me ayuden a ponérselos, ¿alguien conoce donde lleva el acento alguna de estas palabras? Vamos a leerlas y a pronunciarlas para que eso nos ayude a saber en qué parte lo pondremos.  ¿Alguien conoce alguna otra palabra con acento que podamos incluir?	-Señalador -Rotafolio con palabras: Avión Después Papá Increíble Balón Además Bebé León Frutería Limón Teléfono Sábado Números Plátano Pantalón Árbol Matemáticas Miércoles Salón Película
Lectura Independiente	Los alumnos explorarán su libro de lecturas con el fin de encontrar acentos dentro de	Que los estudiantes identifiquen palabras con acentos	Voy a contar hasta 15 y necesito que todos tengan su libro de lecturas sobre la mesa, saquemos	Libro de lecturas de la Secretaría de Educación Pública

	los textos.	ortográficos.	<p>el libro en silencio, cuando estén listos abran su libro en el cuento que ustedes escojan.</p> <p>Ahora quiero que lean su cuento y al final nos platicarán sobre las palabras con acentos con las que se han encontrado.</p>	correspondiente a segundo grado de primaria.
--	-------------	---------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------

Grupo 2ºB  
 Maestra E. C.  
 Facilitadora Frida Domínguez

No. de Sesión: 7  
 Jueves 16 de noviembre del 2017  
 8:30 – 9:30

Propósito de la Sesión: Que los alumnos identifiquen sus propias habilidades de conciencia fonológica como un recurso para lograr una escritura correcta.

Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Lectura Compartida	Los alumnos recibirán un modelo para fraccionar palabras por fonemas y así poder identificar las letras necesarias para escribir una palabra.	Que los estudiantes asocien los sonidos en una palabra y los relacionen con las letras que la conforman.	Quiero que vean este papel, ¿Cómo leen esto? Recuerden que cuando leemos debe sonar como cuando hablamos, las palabras están conformadas por sonidos de letras y cuando nosotros queremos escribir, al decir la palabra los sonidos nos ayudan a saber que letras necesitamos.	-Señalador -Lamina rotafolio con archivo adjunto.
Escritura Interactiva	Se les solicitará a los alumnos que completen un modelo similar al que se les presentó en la actividad anterior.	Que los estudiantes experimenten a través de la división de palabras por fonemas.	Lo que haremos ahora es completar esta parte de la lámina de la misma forma que estas dos, ¿Cómo empezamos?	-Lamina rotafolio con espacios correspondientes para las palabras Estudiante Mochila Vacaciones Matemáticas Cuaderno

Lectura en Voz Alta	La facilitadora modelará una lectura frente al grupo, con la indicación de prestar atención en la forma en que se pronuncian las palabras, invitándolos al análisis de que letras las componen.	Que los estudiantes identifiquen el modelo fonológico de palabras que se espera que escriban a continuación.	Hoy les he traído esta revista, vamos a leer una parte de ella donde hablan de un animalito muy curioso y lleno de espinas, quiero que pongan mucha atención en como pronuncio las palabras, porque después vamos a escribir un poquito sobre el tema.	Revista Wapiti no.21
Formación de Palabras	Los alumnos serán formados por equipos, recibirán un juego de letras, y la facilitadora les dará indicaciones para que formen palabras específicas.	Que los estudiantes conformen palabras a partir de sus unidades.	Mucha atención, cada equipo recibirá un montoncito de letras, no las pierdan porque las necesitarán, yo diré una palabra y ustedes deberán formarla con sus letras.  Escuchen los sonidos, porque les van a servir para escribir.	-Juegos de letras.  -Lista de palabras: Pequeño Bolita Nocturnos Espinass Garras Nariz Orejas Ciegos Insectos Mamíferos

CONCIENCIA FONOLÓGICA



mariposa

ma ri po sa

ma r i p o s a

CONCIENCIA FONOLÓGICA



cuchara

cu cha ra

c u c h a r a

<b>p</b>	<b>e</b>	<b>q</b>	<b>u</b>	<b>e</b>	<b>ñ</b>	<b>o</b>	<b>b</b>
<b>l</b>	<b>i</b>	<b>t</b>	<b>a</b>	<b>n</b>	<b>c</b>	<b>r</b>	<b>n</b>
<b>o</b>	<b>s</b>	<b>e</b>	<b>p</b>	<b>n</b>	<b>g</b>	<b>a</b>	<b>r</b>
<b>z</b>	<b>o</b>	<b>j</b>	<b>c</b>	<b>g</b>	<b>i</b>	<b>s</b>	<b>m</b>
<b>m</b>	<b>í</b>	<b>f</b>					

<p>Grupo 2°B Maestra E. C. Facilitadora Frida Domínguez</p> <p style="text-align: center;">No. de Sesión: 8 Jueves 23 de noviembre del 2017 9:30 – 10:30</p>				
<p>Propósito de la Sesión: Que los estudiantes construyan oraciones.</p>				
Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Lectura en Voz Alta	La facilitadora modelará la lectura de un libro frente al grupo, con la indicación para los estudiantes de poner atención en las palabras e ideas fantásticas que se encuentran en el texto.	Que los estudiantes identifiquen un modelo de oración irreal, que aun así comparte un mensaje.	Hoy les he traído un libro del Dr. Seuss, este autor me gusta mucho porque él juega con las palabras al escribir, usa palabras que podrían no tener sentido pero, si prestamos atención, componen ideas graciosas. Quiero que presten atención a las cosas que nos cuentan en el libro porque después nosotros formaremos nuestras propias oraciones.	Libro: Y pensar que lo vi por la calle Porvenir. Autor: Dr. Seuss
Escritura Interactiva	Los estudiantes, guiados por la facilitadora realizarán la composición de oraciones pre estructuradas.	Que los estudiantes completen oraciones con ideas propias.	Lo que haremos ahora es completar las oraciones que les he traído aquí, ¿Qué se les ocurre que podemos ponerles? Leamos y pensemos en ideas.	-Señalador -Plumones -Etiquetas -Lamina rotafolio: 1. ___ elefantes _____ un triciclo. 2. Los _____ tienen vestidos de _____. 3. Mi _____ se

				comió _____. 4. _____ vi un _____ rosa. 5. Mi _____ anda en patines.
Escritura Independiente	Los estudiantes conformaran grupos y formarán oraciones en base a palabras predispuestas por la facilitadora.	Que los estudiantes construyan oraciones.	Necesito que formen equipos de seis, sé que pueden hacerlo sin mayor problema así que cuento hasta 15 y quiero ver los equipos formados. Lo que haremos es que les daré estas tarjetitas con palabras y ustedes formarán las oraciones que quieran, cuando esté lista una oración llámenme para que la vea, recuerden que iniciamos con mayúsculas y terminamos con un punto. Iniciemos con una oración de tres palabras por favor.	5 juegos de las palabras escritas a continuación.

<b>comen</b>	<b>Los</b>	<b>Sus</b>	<b>niños</b>	<b>de</b>
<b>perros</b>	<b>les</b>	<b>son</b>	<b>bailan</b>	<b>A</b>
<b>helados</b>	<b>gatos</b>	<b>Mis</b>	<b>quieren</b>	<b>a</b>
<b>papás</b>	<b>ricos</b>	<b>no</b>	<b>bonitos</b>	<b>.</b>
<b>pasteles</b>	<b>las</b>	<b>ya</b>	<b>gustan</b>	<b>.</b>
<b>fiestas</b>	<b>Me</b>	<b>si</b>	<b>amigos</b>	<b>mis</b>
<b>películas</b>	<b>Las</b>	<b>mi</b>	<b>tareas</b>	<b>los</b>
<b>paletas</b>	<b>dulces</b>	<b>me</b>	<b>gatos</b>	<b>que</b>

Grupo 2°B  
 Maestra E. C.  
 Facilitadora Frida Domínguez

No. de Sesión: 9  
 Martes 28 de noviembre del 2017  
 9:30 – 10:30

Propósito de la Sesión: Que los estudiantes generen una lluvia de ideas para después estructurar un texto con ella.

Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Lectura en Voz Alta	La facilitadora modelara la lectura de un libro frente al grupo, con la indicación de prestar atención a las acciones que realizan los personajes y como estas los relacionan.	Que los estudiantes asocien las acciones de los personajes en el cuento con las propias.	Hoy vamos a leer sobre un erizo y como es que este empieza a conocer a algunos otros animales, quiero que por favor pongan atención en lo que pasa entre ellos. ¿Algunas ves les han pasado algo como lo que le paso al erizo? ¿Cómo conocieron a su mejor amigo? ¿Creen las púas del erizo realmente le impidan ser un buen amigo?	Libro: Historia de un Erizo, de Asun Balzola
Escritura Interactiva Lluvia de ideas	Los estudiantes estructuraran una lista de palabras referentes al tema de la amistad y lo que es un amigo. Haciendo hincapié en el proceso que los lleva a estructurar ideas que después podemos escribir.	Que los estudiantes construyan una lluvia de ideas con un tema específico. Que los estudiantes identifiquen el proceso para estructurar ideas previas a una escritura.	Lo que haremos ahora es escribir sobre los amigos. ¿En qué palabras piensan cuando digo amigo? ¿Qué ideas podemos escribir sobre los amigos?	-Papel rotafolio -Plumón -Etiquetas -Señalador
Escritura	Los estudiantes elaboraran un escrito de forma individual	Que los estudiantes integren ideas de forma	Les daré una hoja y lo que quiero es que escriban sobre sus	-Hojas individuales -Tarjetas abecedario

Independiente	haciendo uso de las ideas previamente recopiladas.	escrita.	amigos, pueden usar las ideas que ya nombramos u otras que se les ocurran a ustedes, recordemos, ¿Qué hacemos antes de escribir?	
---------------	----------------------------------------------------	----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Grupo 2°B  
 Maestra E. C.  
 Facilitadora Frida Domínguez

No. de Sesión: 10  
 Martes 30 de noviembre del 2017  
 9:30 – 10:30

Propósito de la Sesión: Analizar significados con base en la información en un texto.

Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Lectura Compartida	El grupo, mediado por la facilitadora, leerá un texto con la indicación de identificar palabras nuevas o desconocidas dentro de la lectura.	Identificar palabras desconocidas dentro de un texto.	Hoy vamos a leer sobre un tema que yo creo que todos conocen bien, ¿Cómo es que una oruga se convierte en mariposa? Yo sé que aunque conocemos el tema de repente nos encontramos con palabras que no entendemos o que son nuevas y eso no nos ayuda a entender lo que leemos o escribimos. Entonces lo que haremos es leer una vez y luego marcaremos palabras nuevas o desconocidas o difíciles. Después vamos a discutir sobre ellas.	-Papel rotafolio con texto adjunto -Señalador -Plumones de colores
Análisis y discusión sobre palabras marcadas	Los estudiantes serán dirigidos por la facilitadora para buscar el sentido y significado de las palabras empleadas en el texto con base en sus conocimientos previos, la estructura del texto	Que los estudiantes identifiquen e infieran significados dentro de un texto.	Quiero que leamos las palabras que marcamos. Pensemos; ¿Realmente son nuevas? ¿Se parecen a alguna que hayan escuchado antes? ¿El texto nos da pistas sobre lo que podría significar? ¿Las cosas que	-

	y el propio recurso que es la lectura.		ustedes ya sabían sobre las mariposas nos ayudan a completar la idea?	
Escritura Interactiva	Los estudiantes usaran las palabras definidas en la actividad anterior para realizar un organizador gráfico.	Que los estudiantes apliquen el lenguaje recién adquirido de forma escrita.	Lo que haremos es escribir con las palabras que acabamos de descubrir. Ahora, ¿Qué me pueden platicar sobre cómo es la metamorfosis de la mariposa?	-Papel rotafolio con la imagen de una oruga y una mariposa -Plumones -Señalador -Etiquetas
Lectura en Voz Alta	La facilitadora modelara una lectura frente al grupo en la cual se invitará a los estudiantes a inferir el significado de palabras nuevas a través de las estrategias mencionadas anteriormente.	Que los estudiantes apliquen las habilidades nombradas en las actividades anteriores.	Les he traído esta revista y lo que haremos es leer y ver si nos encontramos con alguna palabra que como ya dijimos sea nueva o difícil, e intentaremos llegar a su significado.	Revista Wapiti

## La metamorfosis de la Mariposa

Las mariposas son insectos que atraviesan una metamorfosis completa como parte de su desarrollo. La palabra metamorfosis significa “transformación”. Los cambios que ocurren en estos animales generalmente están asociados a cambios de comportamiento y de hábitat.

Este proceso incluye grandes cambios fisiológicos y estructurales, que abarcan desde el nacimiento, pasando por la etapa de larva hasta que las mariposas alcanzan la completa madurez. Incluye cuatro etapas o estadios sucesivos: huevo, larva, crisálida y adulto.

Para la metamorfosis la oruga se encierra dentro de una cápsula protectora conocida como crisálida, que generalmente posee colores que les sirven de camuflaje. Dentro de la crisálida la oruga permanece inmóvil y sin alimentarse, mientras ocurre la metamorfosis que la convierte en una mariposa adulta.

Así se desarrollan de forma progresiva una estructura de cabeza, tórax y abdomen, con ojos, antenas, dos pares de alas, tres pares de patas y una probóscide. Pasado un tiempo que puede ser un par de semanas o meses, dependiendo de la especie de la que se trate, la crisálida se torna translúcida hasta que se resquebraja y sale la mariposa adulta.

Al emerger la mariposa adulta esta se encuentra extremadamente frágil, con las alas pequeñas y húmedas. Luego de unos minutos las estiran y fortalecen completamente, comenzando así la mariposa su maravillosa vida como un insecto alado.

En esta etapa utilizan la probóscide que es una trompa en forma de espiral, para succionar el néctar de las flores, el cual constituye su principal fuente de alimento.

Grupo 2°B  
 Maestra E. C.  
 Facilitadora Frida Domínguez

No. de Sesión: 11  
 Martes 5 de diciembre del 2017  
 9:30 – 10:30

Propósito de la Sesión: Que los estudiantes identifiquen recursos que apoyan su proceso de escritura.

Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Lectura Compartida	Los estudiantes dirigidos por la facilitadora leerán un escrito con estrategias para lograr una escritura correcta, posterior a lo cual se realizará una discusión sobre este proceso.	Que los estudiantes distingan opciones que les permitan llegar a una escritura adecuada.	<p>Cuando escribimos a veces pasa que nos encontramos con palabras que pensamos que no podemos escribir, porque no las conocemos o nos parecen muy complicadas, pero hoy les voy a enseñar que aunque estas palabras nos asusten si podemos con ellas.</p> <p>Algunos consejos son...</p> <p>¿Alguna vez han hecho algo así?</p> <p>¿A alguien se le ocurre otro consejo para escribir una palabra difícil?</p>	<p>Papel rotafolio con el siguiente texto:          Cuando no sabemos escribir una palabra podemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Preguntarle a alguien más.</li> <li>-Buscar la palabra en el salón.</li> <li>-Estirar la palabra para escucharla.</li> <li>-Dividirla en partes más pequeñas.</li> <li>-Pensar en una palabra parecida que si sepas escribir.</li> </ul>
Lectura en Voz Alta	La facilitadora realizará la lectura de un libro frente a los estudiantes, se les pedirá que reflexionen en cada punto de la lectura si ellos incluyen los puntos mencionados en sus	Que los estudiantes reflexionen acerca de su proceso de escritura retomando puntos abordados durante las sesiones del curso.	<p>Durante todos los días que he venido a trabajar con ustedes hablamos de varias cosas, por ejemplo...</p> <p>Hoy les traje un libro que habla sobre todo eso que hemos ido</p>	Libro: Me gusta escribir de Carime Hagg Hagg

	escrituras.		haciendo. Quiero que piensen si ustedes hacen lo que dice el libro cuando escriben.	
Escritura Independiente	Los estudiantes deberán realizar un escrito de forma individual sobre un tema “libre”	Que los estudiantes practiquen e integren los aspectos de la escritura abordados durante el curso.	Ahora quiero que escriban sobre las cosas que les gusten, pueden escribirme lo que quieran: ¿Cuál es su comida favorita? ¿Su color favorito? ¿A que les gusta jugar? ¿Qué les gusta hacer?	Hojas individuales Tarjetas abecedario
Juego de letras iniciales	La facilitadora empleará una dinámica con letras iniciales en la cual se le pedirá a los estudiantes que nombren palabras que inicien con letras al azar.	Que los estudiantes nombren palabras de acuerdo a su ortografía.	Necesitamos a niños súper atentos para este juego, yo voy a decir una letra y a quien escoja tendrá que decir palabras que tengan lo que haya pedido, por ejemplo...	-

Anexo 8: Planeación Evaluación Final.

Grupo 2°A/ 2°B				
Jueves 7 de diciembre del 2017 8:30 – 9:30, 9:30 – 10:30				
Propósito de la Sesión: Aplicar la evaluación final de escritura a los alumnos. Conocer las habilidades de lecto escritura con la que los alumnos terminan el curso.				
Actividad	Descripción	Propósito instruccional	Indicación	Material
Prueba escritura de cinco minutos	Se aplicará la <i>prueba de escritura de cinco minutos</i> (Swartz, 2010) de forma grupal. Se usará la categoría de <i>animales</i> , ya que se espera, que el grupo esté más familiarizado con ella.	Conocer la cantidad de palabras referentes a la categoría que, los alumnos son capaces de escribir en un rango de cinco minutos.	<p>Necesito que guarden todo, y saquen un color con punta, el color que sea, no importa. Solo necesito el color sobre la mesa, cuando estén listos empezamos.</p> <p>Lo que vamos a hacer es que en la hoja que tiene cada uno van a escribir palabras, no oraciones solo palabras, yo voy a decir un tema y ustedes deben escribir palabras sobre ese tema, solo van a tener cinco minutos para escribirlas, yo voy a poner el cronometro y cuando suene ya nadie puede escribir. No llevamos prisa y no es competencia, ustedes concéntrense en escribir.</p> <p>Ahora les diré las reglas; no se vale hablar, cada quien escribe</p>	-Hojas blancas de reciclaje -Cronometro -Lista de categorías y palabras de alta frecuencia de la <i>prueba de escritura de cinco minutos</i> .

			lo que puede, no importa que sean pocas palabras, yo quiero saber que pueden hacer, segundo, no se vale borrar, nadie puede sacar goma, si se equivocan no importa, pueden escribir al lado. No olviden poner su nombre.	
Prueba de dictado correspondencia fonema/grafema	Se evaluará a los alumnos a través de la <i>prueba de dictado</i> (Swartz, 2010) de forma grupal.	Conocer las habilidades de correspondencia fonema/ grafema que manejan los alumnos del grupo.	Entréguenme la hoja de la actividad anterior, y yo les voy a dar una nueva, lo primero que deben hacer es escribir su nombre, usen el mismo color de la actividad anterior. Escuchen con atención la siguiente oración... La repetiré una vez más... Ahora la repetiré palabra por palabra y quiero que la escriban...	-Hojas blancas -Formato de la prueba de dictado correspondiente a segundo grado de primaria
Lectura en Voz Alta	Se modelará frente al grupo la lectura de un cuento.	Presentar a los alumnos con una historia similar a lo que se espera que escriban a continuación.	Ya saben cómo leemos, necesito niños atentos, ustedes deciden cuando estemos listos para empezar, recuerden que para participar deben levantar su paletita. Hoy leeremos un poquito sobre varios animales, quiero que piensen en lo que les gusta de ellos y si conocen algo además	Revista Wapití

			de lo que dice el texto.	
Escritura Independiente	Se les solicitará a los estudiantes que realicen un escrito relacionado con la lectura anterior.	Conocer las habilidades y recursos con los que cuentan los estudiantes al realizar un escrito.	Ahora, quiero que en estas hojas escriban sobre su animal favorito, ¿Cómo es? ¿Dónde vive? ¿Qué come?	-Hojas blancas de reciclado.