



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



**FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DOCENTE PARA LA
ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN ESCUELAS
MULTIGRADO**

TRABAJO RECEPCIONAL BAJO LA MODALIDAD DE

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA
EDUCATIVA**

PRESENTA:

LORENA GONZÁLEZ CADENAS

DIRECTOR DE PROYECTO:

DR. BRAULIO ANGULO ARJONA

CODIRECTORA DE PROYECTO:

DRA. MARÍA GUADALUPE NORIEGA AGUILAR

VILLAHERMOSA, TABASCO; FEBRERO DE 2024

DIRECCIÓN

Villahermosa, Tabasco; a 16 de febrero de 2024

REF.DAEA/0166/2024

Asunto: Autorización de impresión de tesis

Dra. Patricia Ordóñez León
Directora de Servicios Escolares
Presente

Conforme a lo establecido en el Artículo 87 del Reglamento de Titulación de la UJAT, le comunico a usted que el **Dr. Braulio Angulo Arjona** (Director) y la **Dra. María Guadalupe Noriega Aguilar** (Codirectora) dirigieron y supervisaron el trabajo recepcional de "Tesis" denominado: "**Fortalecimiento de habilidades docente para la enseñanza de la lectura y escritura en escuelas multigrado**", elaborado por la **C. Lorena González Cadenas**. El jurado para el examen profesional del mismo (Dra. Rossana Aranda Roche, Dra. María Guadalupe Noriega Aguilar, Dr. Braulio Angulo Arjona, Dra. Citlalli García Bernal y Dra. Rosaura Castillo Guzmán) le revisaron y señalaron las modificaciones necesarias para dicho trabajo y que el interesado ha llevado a cabo. Por lo tanto, puede imprimirse.

Sin otro particular, le envío un cordial saludo.

Atentamente



M.A.E.E. Thelma Leticia Ruiz Becerra
Directora

C.c.p. Lic. Maribel Valencia Thompson. -Jefe del Depto. de Certificación y Titulación de la UJAT
Archivo
MBA'CGOG

CARTA AUTORIZACIÓN

La que suscribe, autoriza por medio del presente escrito a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para que utilice tanto física como digitalmente la Tesis denominada **“Fortalecimiento de habilidades docente para la enseñanza de la lectura y escritura en escuelas multigrado”**, del cual soy autora y titular de los Derechos de Autor.

La finalidad del uso por parte de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de la Tesis antes mencionada, será única y exclusivamente para difusión, educación y sin fines de lucro; autorización que se hace de manera enunciativa más no limitativa para subirla a la Red Abierta de Bibliotecas Digitales (RABID) y a cualquier otra red académica con las que la Universidad tenga relación institucional.

Por lo antes manifestado, libero a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de cualquier reclamación legal que pudiera ejercer respecto al uso y manipulación de la tesis antes mencionada y para los fines estipulados en este documento.

Se firma la presente autorización en la ciudad de Villahermosa, Tabasco; a los dieciséis días del mes de febrero del año 2024.

AUTORIZO


Lorena González Cadenas

NOMBRE Y FIRMA DEL SUSTENTANTE

MATRÍCULA: 212J26008

AGRADECIMIENTOS

Querido Dios, En este momento de profundo agradecimiento, deseo dirigirme a Ti para expresar mi gratitud por tu constante guía y apoyo durante este viaje académico.

A mi querida madre, Tu amor inquebrantable y tu sacrificio infinito han sido el motor que impulsó mi compromiso y dedicación en la realización de mis metas. Tus palabras de aliento, tu paciencia y tu apoyo incondicional han sido mi mayor inspiración en los momentos de agotamiento y desaliento, por ello y más te amaré por siempre.

A Mome, por coincidir y haber sido parte de este proceso, por esperarme cuando salía tarde de clases e inspirarme a seguir superándome, por muchos años más en la construcción de nuestras vidas, te Amo.

A mi buen amigo Pablo, tus palabras de aliento, tu disposición para escuchar y ayudarme con mucha paciencia cuando no entendía la complejidad de los trabajos, Gracias.

Y finalmente, a mí misma, Quiero reconocer y celebrar el esfuerzo, la dedicación y la perseverancia que he invertido en la realización de este proyecto. En los momentos de desafío y adversidad, nunca perdí de vista mi objetivo y seguí adelante con determinación y valentía. Hoy, al alcanzar este hito importante, me permito reconocer y honrar mi propio compromiso y dedicación. Este logro es un testimonio de mi fuerza interior y mi capacidad para superar los obstáculos que se presentan en mi camino. Me siento profundamente orgullosa de todo lo que he logrado y estoy emocionada por las oportunidades que el futuro tiene reservadas para mí.

Con gratitud y humildad,

Lorena González Cadenas

Índice

AGRADECIMIENTOS	2
INTRODUCCIÓN	5
Capítulo I. Antecedentes	9
1.1. Marco Referencial	9
1.2. Planteamiento del problema	10
1.3. Objetivos generales	12
1.3.1 Objetivo problematizador	12
1.3.2 Objetivo de la intervención	12
1.3.3 Objetivos específicos	13
1.4 Justificación	14
1.5 Pertinencia del proyecto	15
CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO	17
2.1 Sustento metodológico	17
2.2 Ubicación y muestra del diagnóstico	18
2.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	19
2.3.1 Entrevista semiestructurada	20
2.4 Resultados del diagnóstico	21
2.5 Análisis del resultado del diagnóstico	29
CAPÍTULO 3. SUSTENTO TEÓRICO	31
3.1 La enseñanza de la lectura y escritura	31
3.1.2 La enseñanza de la lectura y escritura en la Nueva Escuela Mexicana	32
3.1.2.1 La nueva escuela mexicana	34
3.1.3 El conductismo y su enfoque en la enseñanza de la lectura y escritura	37
3.1.4 El constructivismo y su enfoque en la lectura y escritura	39
3.2 Enfoque histórico cultural	40
3.3 Piaget y el enfoque constructivista	43
3.4 El aprendizaje significativo	46
3.5 La reforma educativa de 2022	47
3.6 La visión de la lectura y escritura propuesta por la nueva escuela mexicana	47
3.7 Análisis sobre el pensamiento de los docentes	51
3.8 Análisis sobre el conocimiento práctico de los docentes	53

3.9 Análisis sobre el conocimiento didáctico del contenido.....	55
CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIVEL BÁSICO PRIMARIA MULTIGRADO	56
4.1 Descripción de la propuesta.....	56
CAPÍTULO 5. PLAN DE ACCIÓN	58
5.1 Descripción del plan de acción.....	58
5.2 Plan de acción general.....	58
5.3 Plan de acción específico.....	61
5.4 Cronograma de actividades.....	65
CAPÍTULO 6. APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	66
6.1 Planeación de la evaluación.....	66
6.2 Diseño de los instrumentos de cotejo.....	67
6.2.1 Entrevista semiestructurada.....	67
6.2.2 Lista de cotejo.....	68
6.2.3 Registro anecdótico.....	69
6.3 Registro del proceso de aplicación.....	69
6.3.1 Acceso al campo.....	69
6.3.2 Sensibilización e integración.....	70
6.3.3 Desarrollo.....	72
6.3.4 Cierre.....	74
6.4 Ajuste y observaciones durante la implementación.....	79
6.5 Informe de evaluación.....	80
6.5.1 Resultados de la evaluación del Taller "Reaprender, Leyendo y Escribiendo".....	80
6.6 Resultados de la evaluación del programa.....	86
6.7 Hallazgos y limitaciones.....	89
CONCLUSIONES.....	90
ANEXOS.....	100
REFERENCIAS	92

INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda el tema de la iniciación de la enseñanza de la lectura y escritura para docentes de primer grado de nivel básico primaria. La importancia de este tema radica en que la adquisición de habilidades de lectura y escritura es fundamental para el desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes; por lo tanto los docentes tienen un papel clave en este proceso.

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta innovadora para mejorar la práctica educativa en este ámbito, a través de la capacitación de docentes en la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel de educación primaria. La propuesta se enfoca en la implementación de estrategias pedagógicas efectivas y en la evaluación de su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, utilizando la metodología de la investigación acción. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, aplicándoles instrumentos de cotejo para evaluar el nivel de habilidades de lectura y escritura de los estudiantes.

En el Capítulo 1 del trabajo presenta los antecedentes del estudio, comenzando con el marco referencial que establece la importancia de la lectura y escritura en los primeros grados de nivel básico primaria como camino para iniciar con las actividades que llevarán a los alumnos a desarrollar las habilidades necesarias para empezar formalmente con la alfabetización, entendida como la escritura y lectura.

Posteriormente, se plantea el problema de la falta de formación continua en la enseñanza de la lectura y escritura para los docentes de primer grado de nivel básico primaria, lo que puede afectar negativamente la calidad de la educación y el aprendizaje de los alumnos.

Se establecen los objetivos generales y específicos del estudio, así como la justificación y pertinencia del proyecto. Además, se describe la metodología utilizada para llevar a cabo el diagnóstico, incluyendo la ubicación y la muestra del

diagnóstico, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos y los resultados del diagnóstico.

El Capítulo 2 del trabajo muestra el diagnóstico realizado para identificar la situación actual de la formación docente en la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros grados de nivel básico primaria. Se describe la metodología utilizada para llevar a cabo el diagnóstico, incluyendo la sustentación metodológica, la ubicación y muestra del diagnóstico, y las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, como la entrevista semiestructurada.

Presentándose los resultados del diagnóstico, que incluyen la identificación de la falta de formación continua en la enseñanza de la lectura y escritura para los docentes de primer grado de nivel básico primaria, así como la necesidad de una actualización en los conocimientos y habilidades de los docentes en esta área.

Se realiza un análisis de los resultados del diagnóstico, que destaca la importancia de la formación continua en la enseñanza de la lectura y escritura para los docentes, así como la necesidad de una intervención que permita mejorar la formación docente y la experiencia en el aula en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura.

El Capítulo 3 del trabajo presenta el sustento teórico que fundamenta la propuesta de intervención para mejorar la formación docente en la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros grados de nivel básico primaria.

Se inicia con una revisión de los enfoques pedagógicos predominantes en la historia de la educación occidental en la enseñanza de la lectura y escritura, identificando cuatro etapas centrales en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura: la escuela tradicional, el Modelo Educativo de 2020 relacionado con la nueva escuela mexicana, el conductismo en la enseñanza escrita y el constructivismo en este ámbito.

Se profundiza en la enseñanza de la lectura y escritura en la Nueva Escuela Mexicana, el conductismo y su enfoque en la enseñanza de la lectura y escritura, el

constructivismo y su enfoque en la lectura y escritura, el enfoque histórico cultural, Piaget y el enfoque constructivista, el aprendizaje significativo, la reforma educativa de 2022 y la visión de la lectura y escritura propuesta por la nueva escuela mexicana.

Se realiza un análisis sobre el pensamiento y conocimiento práctico de los docentes en relación con la enseñanza de la lectura y escritura, destacando la importancia de la formación continua y la actualización de conocimientos y habilidades en esta área.

El Capítulo 4 del trabajo se da a conocer la propuesta de intervención "Reaprender leyendo y escribiendo", diseñada para fortalecer las habilidades docentes en la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel básico primaria multigrado. Se describe la metodología utilizada para el diseño de la propuesta, incluyendo la revisión bibliográfica, la identificación de las necesidades de formación de los docentes, la definición de los objetivos y la selección de las estrategias y actividades de aprendizaje.

Se muestra la estructura de la propuesta, que consta de tres fases: la fase de sensibilización, la fase de formación y la fase de aplicación en el aula. Se detallan las actividades y estrategias de aprendizaje propuestas para cada fase, incluyendo la presentación de materiales didácticos, la realización de talleres y la observación y análisis de prácticas educativas.

El Capítulo 5 del trabajo presenta el Plan de Acción para la implementación de la propuesta de intervención "Reaprender leyendo y escribiendo", diseñada para fortalecer las habilidades docentes en la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel básico primaria multigrado.

Se describe el plan de acción general, que se centra en la capacitación de docentes que trabajan en escuelas multigrado para mejorar sus habilidades en la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel de educación primaria. Se muestran los aspectos más importantes y específicos de este plan, incluyendo los objetivos, actividades, metas, medios de verificación, plazos y participantes. Se presenta

también el cronograma de actividades, que detalla las fechas y duración de cada actividad propuesta en el plan de acción.

El Capítulo 6 del trabajo se enfoca en la aplicación y evaluación de la propuesta de intervención "Reaprender leyendo y escribiendo". Se describe la planeación de la evaluación, incluyendo los objetivos, los instrumentos de cotejo y el diseño de la evaluación. Se presentan los resultados de la evaluación del programa, que incluyen los hallazgos y limitaciones encontrados durante la implementación de la propuesta. Se discuten los resultados de la evaluación y se presentan las conclusiones y recomendaciones para futuras intervenciones.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Capítulo I. Antecedentes

1.1. Marco Referencial

En los primeros grados de nivel básico primaria, la lectura y escritura es el camino para iniciar con las actividades que llevarán a los alumnos a desarrollar las habilidades necesarias para empezar formalmente con la alfabetización, entendida como la escritura y lectura. Un diagnóstico oportuno de la lectura y escritura por parte del profesor es fundamental para identificar en qué nivel de escritura se encuentra el estudiante de primer grado. Para lograr esto, es necesario que el docente cuente con las (habilidades/estrategias/ competencias/conocimientos) pertinentes.

Las escuelas multigrados, en México se extienden por la ubicación, mayormente en zonas rurales, estas escuelas brindan en muchas ocasiones la única opción de educación para los niños, cuyo contexto se caracteriza por la desigualdad social, baja economía y por la interacción permanente entre alumnos de diferentes edades y grados escolares.

El presente trabajo se desarrolla en la zona escolar número 138 del sector 19 ubicado en el municipio de Cárdenas, Tabasco. Las escuelas de nivel básico primaria de esta zona están caracterizadas por ser, en su mayoría escuelas multigrado, que son aquella en la que algún maestro atiende a más de un grado escolar. La zona está conformado por 11 escuelas, de las cuales **2 son de organización completa** (integradas cada una por 1 director, 6 maestros por cada uno de los 6 grados, 1 maestro de educación física y 1 intendente), **1 escuela tetradocente** (formada por 4 maestros, donde la división de los grados se integran mayormente, por 2 maestros con un grado y 2 maestros con 2 grados), **3 escuelas tridocentes** (formada por solo 3 maestros, donde la división de los grados se integra por 3 maestros repartidos con dos grados cada uno), **4 escuelas bidocentes** (formada por 2 maestros, donde la división de los grados se integra por 2 maestros con 3 grados cada uno) y **1 escuela unitaria** (formada por 1 solo maestro que atiende los 6 grados).

En esta intervención, se trabajará con aquellos maestros frente a grupo que imparten el primer ciclo, que está conformado por el primer grado para las escuelas de organización completa, primer y segundo grado para las escuelas multigrado. En esta zona escolar hay 36 maestros en total, de los cuales 11 se dedican al primer ciclo; 9 maestros son los que están enseñando en las escuelas multigrado, y 2 maestros en las escuelas de organización completa. Con respecto a la formación profesional son licenciados en ciencias de la educación, Lic. en educación primaria y en otras áreas.

Estas escuelas tienen en común la misma ubicación, lugar llamado las "Encrucijadas 4ta. Sección B, La Lucha, perteneciente al municipio de Cárdenas, Tabasco. Es una zona rural, se encuentra en la periferia de la cabecera municipal. La ubicación de estas escuelas cuenta mucho, ya que su ubicación lejana carece de transporte público, que a veces impide al docente el acceso a las escuelas, la falta de redes de comunicación y los caminos que se encuentran en malas condiciones por la extracción de la caña de azúcar que es uno de los ingresos económicos más importantes del municipio, en otras familias los ingresos económicos dependen de los padres que se van a trabajar a los Estados Unidos, dejando como encargada principal del hogar a la madre.

La mayoría de los tutores de los alumnos solo cursaron el nivel básico de la primaria y en algunos casos el nivel secundaria; también se puede encontrar a tutores que no son los padres de los alumnos, algunos de ellos son sus abuelos o algún otro familiar.

1.2. Planteamiento del problema

En la educación básica, nivel primaria, los alumnos de primer ciclo (conformado por el primer y segundo grado en el caso de los planteles multigrado) necesitarán desarrollar el lenguaje escrito; de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) el dominio de este conocimiento les permitirá el acceso a otros saberes, como lo son la ciencia, las matemáticas, la naturaleza, la historia y la geografía. Asimismo, en este nivel con la ayuda de la lectura y escritura

se logra un avance significativo en el aprendizaje y en el desarrollo de sus habilidades, actitudes y valores.

Al inicio de cada ciclo escolar, el docente en función del grupo tiene que conocer las fortalezas y áreas de oportunidad que trae el alumno; sea del nivel anterior, en este caso, preescolar o del contexto familiar y social, en el caso de los estudiantes que no traen una educación formal previa. Debido a esto, la alfabetización adquiere un alto nivel de importancia porque en el primer grado el niño tiene que desarrollar la habilidad de escribir y leer.

El docente de educación básica es el indicado en la iniciación de la enseñanza de la lectura y escritura. Por lo tanto, el diagnóstico inicial de la lectura y escritura es la guía hacia la selección de estrategias y/o actividades que el docente empleará para la nivelación del grupo y el alcance de los aprendizajes esperados.

En las escuelas de nivel básico primaria de la zona número 138 del sector 19 ubicado en el municipio de Cárdenas, Tabasco, era común escuchar en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) que las escuelas tenían un problema en común: Frecuentaban alumnos que cursaban entre tercer y sexto grado que no sabían leer y escribir. Esto indicaba que las habilidades de la lectura y escritura que debieron ser aprendidas en el primer grado no fueron desarrolladas, por lo que estas carencias se observaban hasta los grados mayores.

Las supuestas causas de la problemática de la carencia de esta competencia en los estudiantes de la zona escolar son:

- El alumno que no cursa el preescolar, por diversas razones. Se le complica poder lograr los aprendizajes esperados que indica el grado escolar.
- La falta de seguimiento de las actividades escolares por los tutores. El docente puede poner todo de su parte, pero si estas no se continúan en casa, poco puede hacerse.
- En la zona rural, las escuelas representan una base de superación académica, pero no siempre son vistas de forma positiva por las personas.

- Las habilidades que posee el docente en la enseñanza de la lectura y escritura.

Aunque estas son algunas de las posibles causas, la problemática central de este proyecto parte de la carencia de habilidades que el docente de primer ciclo tiene en la enseñanza de la lectura y escritura. Los profesores tienen un primer acercamiento al grupo con actividades diagnósticas que lo ayudarán a ubicar al alumno en unos de los 4 niveles de escritura que posteriormente lo llevará a la lectura, pero en la mayoría de las ocasiones, el docente no cuenta con esos conocimientos, lo que en muchos casos lleva a emplear inadecuadamente las actividades que se necesitarán para que el alumno pueda avanzar satisfactoriamente en cada nivel de la escritura, ya sea por la falta de experiencia frente a grupo, por su perfil de egreso profesional, o dominio de un método de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Viramontes, et al. (2021) es importante contrarrestar el problema de la lectura y escritura, de no hacerlo impediría que los escolares logren niveles adecuados de alfabetización, trayendo consigo una serie de deficiencias para el educando que repercutirán en diferentes ámbitos de su vida educativa, social y laboral. El docente requiere de estrategias atractivas, novedosas y adecuadas para la enseñanza de la lectura y escritura.

1.3. Objetivos generales

1.3.1 Objetivo problematizador

Analizar las razones que obstaculizan la capacidad de diagnóstico de los docentes de primer grado para comprender, enseñar y abordar la lectura y escritura en niños.

1.3.2 Objetivo de la intervención

Desarrollar habilidades de diagnóstico de la lectura y escritura en el docente del primer grado de nivel básico primaria.

1.3.3 Objetivos específicos

- Identificar mediante un cuestionario las habilidades de diagnóstico que el docente de primer grado de nivel básico primaria posee.
- Obtener un diagnóstico mediante la interpretación de las pruebas aplicadas.
- Diseñar un proceso de intervención-acción.
- Ejecutar con los docentes el proceso de intervención-acción.
- Realizar la evaluación del proceso de intervención-acción.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

1.4 Justificación

La necesidad por la que nace la idea de este proyecto de intervención se ve desde las realidades de las aulas de clases en las escuelas multigrado, sobre los docentes con corto grado de experiencia y también aquellos docentes que inician su práctica en estos grados sumamente importantes, por lo cual es probable llevar a cabo este proyecto ya que encuentra esta necesidad muy común en este tipo de escuelas.

El interés de investigación de esta problemática surge por la observación empírica en el campo profesional en la comunidad rural de la zona escolar 138, donde los docentes tenían este problema en común, ir al centro de la problemática sería importante para poder disminuir los niveles de rezago educativo que se encuentran actualmente en México.

Cuando al docente se le asignan el primer grado, se piensa que al ser profesional este conoce todas las maneras en que se enseñan a los alumnos las actividades, muchas veces el educativo no cuenta con estas habilidades y estrategias, y en la indagación de resolver esta problemática lo lleva a perderse o confundirse en la búsqueda de información para que el alumno pueda leer y escribir.

Por lo tanto, al acercarse al contexto educativo carece de habilidades diagnósticas que lo lleven a emplear adecuadamente las estrategias de enseñanza para obtener el máximo logro de aprendizaje de sus estudiantes.

De esta intervención se espera desarrollar habilidades de diagnóstico de la lectura y escritura, para la adecuada selección de estrategias que fortalezcan los vacíos existentes que interfieren en el adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este proyecto de intervención es viable, porque en las prácticas en las aulas se encuentran docentes que no tienen claridad en cuanto a qué enseñar para aprender a leer y escribir, también se tiene la evidencia de los alumnos que van pasando de grado a grado sin saber leer, y muchos de los docentes en las escuelas multigrado se encuentran en esta situación, lo que lleva al deterioro y estancamiento

de los grupos; no se puede avanzar en las actividades de manera igualitaria, viendo como varios alumnos se quedan con pocos conocimientos que no son del grado que cursan.

Los beneficios que aportará este proyecto ayudarán al docente que se encuentra en la práctica, pero sobre todo aquellos que aun van a iniciar en este camino, este proyecto de intervención les pueda brindar las primeras ideas para encaminarse a la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros grados de nivel básico primaria.

1.5 Pertinencia del proyecto

A lo largo de la práctica docente, se ha observado que uno de los conocimientos base que el profesor tiene que conocer, son las habilidades y estrategias para enseñar a leer y escribir, ya que en la mayoría de las escuelas es muy seguro que se encuentren estudiantes en grados superiores que no sepan leer, escribir.

Parte fundamental de lo que busca este proyecto es que esta problemática disminuya dependiendo que el profesor maneje las habilidades, para enseñar a los alumnos, se puede decir que esta es la clave fundamental de la escuela para ayudar a alumno y a evitar que deserte en un futuro por no sentir la seguridad de leer y expresar mediante la escritura aquello que comprende.

Se busca erradicar aquello que perjudica al alumno, con el fin de fortalecer sus competencias más básicas que necesitará por el resto de su vida, el enseñar a leer y escribir pone un gran reto al docente, pero si este no es abatido, el docente seguirá acrecentando un grave problema a los alumnos por la falta de comprensión de las actividades escolares.

La formación profesional te dota de conocimientos muy generales, pero los contenidos específicos en muchas ocasiones por tiempo no se alcanzan a profundizar, el profesor en pregrado no sale al campo laboral con prácticas suficientes y no se les enseña conocimientos sobre aplicación de diagnósticos y selección de estrategias específicas por problemáticas.

Por lo cual este proyecto sumará a los aportes que el docente necesite cuando se encuentre en esta problemática, que es más común, específicamente en las escuelas de zona rural.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO

En este capítulo se presentará la metodología por la cual se regirá esta intervención educativa, que posteriormente llevará al diagnóstico de este estudio, por otra parte, se mostrarán las decisiones que el investigador asumió en torno al diseño metodológico de las técnicas e instrumentos a utilizar, para la recogida satisfactoria de datos.

2.1 Sustento metodológico

El presente proyecto de intervención se aborda bajo la metodología de la investigación-acción porque da paso a la indagación colectiva, los autores Bancayán y Vega-Denegri la describen “como un proceso investigativo orientado al cambio social, el cual debe contar con la participación democrática en la toma de decisiones de los involucrados” (2020, p. 234). Dado que, en el contexto de la educación, se representa el compromiso del profesor hacia su propia práctica docente, la cual le servirá de herramienta para realizar cambios de mejora tanto en su propia labor docente como en el currículum (Elliott, 1993).

Con relación a la metodología de investigación, se implementará investigación cualitativa porque nos permite acercarnos a conocer la realidad de los sujetos involucrados, en el ámbito educativo, para Rojas, este enfoque “permite aplicar y proponer mejoras continuas a la estructura de la realidad social emergente de la formación de estudiantes, docentes y comunidad educativa” (2019, p. 3). Considerando también que en este enfoque el investigador:

...no solo descubre, sino también que construye el conocimiento en conjunto con los sujetos, lo que, si bien permite una comprensión más acabada de la realidad y evita el reduccionismo, aparece la presencia de sesgos en quien realiza el estudio, por lo cual se recomienda el trabajo en equipo o el apoyo en el análisis de datos de otros investigadores, para disminuir las subjetividades propias de cada individuo (Conejero, 2020, p. 242).

2.2 Ubicación y muestra del diagnóstico

El siguiente aspecto está conformado primeramente por un diagnóstico que se realizará para el óptimo seguimiento de este proyecto, de acuerdo con Arriaga (2015) sobre el diagnóstico educativo sostiene que es una herramienta de gran utilidad para docentes que están frente a grupos, así como el evaluar la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizaje.

Así mismo el diagnóstico en contexto educativo permite al investigador indagar sobre los estudiantes o docentes y tener un primer acercamiento sobre los conocimientos que tienen y en cómo estos pueden mejorar con un ayuda del diagnóstico oportuno. Nava “señala la importancia de este proceso, se basa en el conocimiento del contexto y la manera como el docente lo usa a su favor” (2019, p.15)

Uno de los fines principales de este proyecto es contribuir a la calidad de las prácticas iniciales que un docente enfrenta al iniciar por primera vez, en el proceso de la enseñanza de la lectura y escritura al dar clases a los primeros ciclos (1er. Y 2do. Grado) de nivel básico primaria en escuelas multigrados.

Por otra parte al respecto a la población de este proyecto de intervención, están localizados en la zona escolar 138 del sector 19 ubicado en el municipio de cárdenas, conformada por 11 escuelas, teniendo así 2 escuelas de organización completa y 9 escuelas multigrado, específicamente se trabajará con los docentes que están ubicados en este tipo de escuelas, que fueron asignados a los primeros ciclos que corresponden al primer y segundo grado de nivel básico primaria, y que tienen el arduo trabajo de enseñar a escribir y leer a los alumnos, para que estos posteriormente puedan avanzar satisfactoriamente a los grados que le proceden.

La muestra es por conveniencia estando conformada por 3 maestros que imparten los grados antes mencionados, dando un total de 2 mujeres y 1 hombre,

teniendo en común los perfiles en las siguientes licenciaturas: Lic. En Educación y Lic. En educación Primaria con un promedio de edades entre los 43 y 45 años. De igual forma, la mayoría de los maestros provienen de los distintos municipios por los que está conformado el estado de Tabasco; en este caso Cárdenas y Huimanguillo, lo que también provoca que la mayoría de ellos duren poco tiempo en las escuelas multigrado ya sea entre 2 o 5 años máximos, incluso hasta meses, debido a que buscan en un primer momento lograr cambiarse a los municipios donde residen o en su defecto ubicarse en los municipios más cercanos de donde viven. A su vez las escuelas donde trabajan son de financiamiento federal y una minoría son estatal.

2.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Los métodos son entendidos como “el conjunto de procedimientos y técnicas para recolectar y analizar datos” (Strauss & Corbin, 1990). mientras que las técnicas son las herramientas utilizadas para recopilarlos, en la generalidad de ellas, cada una utiliza una gran variedad de herramientas. Con estas consideraciones es procederá a desarrollarse cada uno con las particularidades que el presente trabajo lo requiera.

El primer acercamiento con los maestros será para conocer sobre sus experiencias y/o habilidades que poseen y las que aún no han logrado desarrollar en cuanto a la enseñanza de la enseñanza de la lectura y escritura, sumamente importante el conocimiento de tales habilidades; primeramente estas se utilizan para hacer los primeros diagnósticos que sirven para ubicar a cada alumno en uno de los cuatro niveles de escritura, para que posteriormente se pueda saber por dónde iniciar en cuanto al proceso que lleva a la adquisición de la lectura y escritura en los alumnos.

El instrumento que se utilizará en este proyecto de intervención será bajo la entrevista semiestructurada, donde el contenido, orden profundidad y formulación se hayan sujetos al criterio del investigador, en este tipo de entrevista el investigador puede adicionar otras, y por último las entrevistas abiertas que “se fundamentan en

una guía general de contenido y el investigador posee toda la flexibilidad para manejarla” (Hernández, et al., 2010).

En la elección de las técnicas a utilizar el investigador tiene un papel esencial que debe valorar las características del escenario en que se desarrolla la investigación, las características de las personas, las limitaciones de tiempo y recursos que puedan existir. La combinación de métodos y técnicas permite obtener mayor riqueza y variedad en la información obtenida. La triangulación de sus resultados contribuye a lograr la validez. En la medida en que los participantes de la investigación perciban la problemática a resolver y el investigador tenga las actitudes suficientes para recoger toda la información e interpretar sus sentimientos, se estará contribuyendo a la credibilidad de los resultados (Burgoz et al. 2019).

Una parte esencial de este proyecto es el acercamiento que se tendrá con la población antes solicitada, y para esto la técnica usada es la entrevista, esta se define por Lanuez y Fernández (2014) como el método empírico, basado en la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto o los sujetos de estudio, para obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema.

2.3.1 Entrevista semiestructurada

De acuerdo con Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, (2013). La entrevista etnográfica es otro nombre para la entrevista semiestructurada. Se puede describir como una "conversación amistosa" entre el informante y el entrevistador, en la que el informante actúa como un oidor, alguien que escucha con atención, no hace interpretaciones ni responde, guiando la entrevista hacia los temas que le interesan. El objetivo es investigar y comprender la vida social y cultural de varios grupos, utilizando interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo.

El entrevistador, en una entrevista semiestructurada, debe tomar decisiones durante la propia situación de entrevista con gran sensibilidad hacia lo que se dice

y al entrevistado. Quizás sea necesario decidir si repetir una pregunta que ya se ha respondido para obtener una mayor profundidad o dejarla de lado. El manejo de un tiempo limitado y el deseo de responder todas las preguntas de la guía son otros desafíos. Además, para evitar intimidar o limitar las declaraciones del entrevistado, el entrevistador debe estar atento a su comportamiento no verbal y a sus reacciones a las respuestas.

Para esta investigación se diseñaron cinco categorías donde se indago acerca de la formación profesional, la experiencia docente, la estrategia de enseñanza, las dificultades de la lectura y escritura y los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, las categorías en total abarcaron veintidós preguntas, el cual tuvo como objetivo de Identificar las prácticas de enseñanzas sobre la lectura y escritura que utilizan los docentes que imparten clases a los primeros grados de nivel básico primaria.

2.4 Resultados del diagnóstico

En los resultados obtenidos, se observan varios aspectos clave relacionados con la enseñanza de la lectura y escritura por parte de los docentes:

Formación Docente: Los maestros han tomado cursos y talleres para mejorar su enseñanza de la lectura y escritura, pero estos cursos son de larga duración y no se ofrecen con la misma frecuencia que antes. Esto sugiere que la formación continua podría no ser lo suficientemente accesible o adecuada para las necesidades de los maestros.

Experiencia Docente: Los maestros enfrentan retos diferentes al enseñar lectura y escritura. Algunos se preocupan por el nivel inicial en el que los alumnos ingresan a primer grado, mientras que otros se centran en las dificultades específicas que enfrentan los estudiantes, como problemas de lectura y escritura. La adaptación de las actividades y la atención a las necesidades individuales son estrategias comunes utilizadas por los maestros.

Recursos Didácticos: Los maestros hacen uso de una variedad de materiales didácticos, como material audiovisual, material impreso y manipulables. La elección de estos materiales está influenciada por el estilo de aprendizaje de los alumnos.

Estrategias de Enseñanza: Los maestros aplican evaluaciones diagnósticas para comprender el nivel de lectura y escritura de los estudiantes ajustando sus métodos en consecuencia. También utilizan estrategias que combinan la lectura y la escritura, considerando ambas habilidades como complementarias. La lectura libre y dirigida se utilizan como estrategias de modelaje de la lectura. Además, se destacan las actividades lúdicas como una forma efectiva de enseñar lectura y escritura.

Dificultades: Los docentes identifican dificultades relacionadas con la velocidad y precisión en la lectura y escritura de los alumnos, así como problemas de reversión de letras. También señalan que el tiempo, los recursos y las interrupciones pueden afectar la enseñanza efectiva.

Métodos para la Enseñanza de la Lectura y Escritura: Los maestros mencionan la utilización de métodos que se basan en la identificación de imágenes y texto. También hacen referencia a métodos inductivos que comienzan desde lo particular hacia lo general, lo que les ha resultado efectivo en la enseñanza de palabras.

En resumen, los maestros enfrentan desafíos en la enseñanza de la lectura y escritura, pero aplican estrategias adaptativas que permiten el uso de una variedad de recursos didácticos y métodos para abordar estas dificultades. La formación docente continua y el acceso a cursos de actualización podrían ser áreas de mejora para apoyar a los maestros en su labor de enseñanza de la lectura y escritura, tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1

Resultados del diagnóstico por categorías

Categoría	Subcategoría	Maestro	Comentario	Análisis conclusivo
Formación Docente	Formación continua en la enseñanza de la lectura y escritura.	1	“Bueno, ahorita con respecto a lo que fue la pandemia, si tomamos talleres, pero como son diplomados de un período de 120 horas, pues nada más he tomado uno de manera anual.”	Los maestros 1,2 y 3 reconocen haber tomado cursos para la enseñanza de la lectura y escritura, y de la misma forma no han llevado cursos actualmente.
		2	“Los cursos son los que recibimos del supervisor en realidad por parte de un especialista debe tener nunca ha recibido formación, o sea, estamos hablando de que lo que podemos rescatar, es de los talleres que el mismo supervisor da. Ya no se dan cursos constantes de actualización como antes”	
		3	“Si. MIA (Medición Independiente de Aprendizaje”	
Experiencia Docente	Retos	1	“Los principales retos han sido cuando, un niño al momento de aplicar la valoración de escritura, se encuentran en nivel presilábico uno, que es el primitivo. Dónde hacen puras rayas o líneas que no tienen forma ni nada. Entonces me doy cuenta qué, es el trabajo más arduo que voy a tener. Cuando el alumno entra en presilábico 1”	Los maestros 1, 2, y 3, tuvieron distintos puntos de vista en cuanto a los retos que se presentan durante las clases del ciclo escolar. El maestro 1 muestra preocupación por ver el nivel en el que el alumno ingresa a primer grado, mencionando que el nivel más preocupante en el que puede estar sea el primitivo. El maestro 2 muestra preocupación por aquellos alumnos que presentan pocas habilidades que le impiden alcanzar las metas propuestas. Y el maestro 3 muestra preocupación por el alumno no logra alcanzar en un tiempo determinado las habilidades de lectura y escritura.
		2	“Bueno, que porque un niño no avanza. Te haces esa pregunta, cambia de estrategia, no funciona. Le ponen un nivel más abajo, no funciona terminan haciendo ejercicios para niños con problemas, ya pegando bolitas de papel en una letra”	
		3	“Considero que el más importante es que el alumno no logre consolidar el	

		proceso de la lectoescritura en un tiempo determinado”	
Adecuaciones	1	“Es con base en lo que me arroje la información inicial. Porque ya empezando el ciclo, hacemos la primera valoración. Esta no solamente incluye lo que es el nivel conceptual en el que la mayoría de los alumnos venga, sino también su estilo de aprendizaje, y su ritmo de aprendizaje. Porque son tres cosas diferentes que vemos. Su estilo de aprendizaje: Si es un alumno visual, si es auditivo o si es kinestésico, entonces, pues prácticamente ahí, se van modificando las actividades o las adecuaciones que tenga yo que realizar.”	Los maestros 1 y 3 consideran en hacer adecuaciones en las actividades que se les proporcionaran a los alumnos según el nivel en que se encuentren durante todo el ciclo escolar.
	3	“Es tomar en cuenta los resultados que presentan la evaluación diagnóstica de cada alumno y las necesidades que requieran”	
Recursos didácticos	1	“El material audiovisual Eso es un recurso que me ha favorecido. Y material impreso, mucho material impreso. Y manipulable, ahorita ese lo trabajamos con lo que es el alfabeto móvil. Ese me gusta también por los alumnos kinestésicos y pues, aunque no sean kinestésicos se sabe que el juego es muy importante para ellos entonces es muy útil”	Los maestros 1, 2, y 3 coinciden en utilizar diversos materiales didácticos que les ayudaran para el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura para los alumnos.
	2	“Yo tengo una serie de videos que se fundamentan en lo lúdico para la alfabetización. En ese sentido, entonces usamos las tapas de garrafones que tienen la sílaba en el interior. Y Hay un lanzamiento tipo matatena y dependiendo donde caiga el número y podemos ver el video para para ver cómo se arma todo con números o con sílabas. Y ese es el material didáctico que se usa. Se usan aros, se usan sílabas en letras recortables se usa como material	

			<p>didáctico. Imagen con texto. Imágenes con palabras, algunas vienen en forma de rompecabezas. Luego viene el compendio de paso a pasito aprendo solito. El cual ahora viene diferente. Con este, ejemplo "Lalo le lee a Lola" ya están leyendo enunciados. Eso me encantó. Es una lectura intuitiva.</p> <p>Y después de que ellos dominan eso, la van a copiar y luego van a la siguiente. Y así van avanzando. Y el que es al listo, no se le acaban. Siempre van a tener más y más y más"</p> <p>"Dentro de esas hay familias de palabras. Como ejemplo. "Ma", "Me", "Mi", "Mo", "Mu". Formando "La Muela Mala" Entonces, todas estas palabras van reforzando las palabras que van aprendiendo. Con ayuda de los tutores es muy efectivo. Igualmente, el alfabeto móvil otro elemento es que el aula tiene que estar alfabetizada"</p>	
		3	<p>"Libros de cuentos, imágenes, crayolas, plastilinas, materiales reciclados (periódico, revistas, libros, etc.). Todo aquello que permita al alumno manipularlo"</p>	
Estrategias de enseñanza	Evaluaciones diagnósticas	1	<p>"La Secretaría de Educación, nos da un instrumento de valoración. De hecho, se manejan tres momentos. El inicio, el intermedio y el final. Esas son las valoraciones formales que realizo con el grupo, pero yo, de manera semanal, estoy valorando según el avance que tengo con las letras que estoy trabajando."</p>	Los maestros 1, 2 y 3 coinciden que para saber el nivel en que llegan los alumnos del nivel anterior, aplican una evaluación diagnóstica por medio del dictado.
		2	<p>"Se le hace un dictado de palabras de una historia que les narra. Con esas 10 palabras, ellos deben construir un enunciado. Eso permite ver la segmentación, la ortografía,</p>	

			<p>el nivel de lectura y de escritura. Hay un proceso estandarizado. Hay uno estandarizado por parte de Secretaría, pero es un alto nivel. Uno prefiere buscar palabras que estén más relacionadas al niño y su contexto y eso nos permite evaluar de una mejor manera”</p>	
		3	<p>“Formar palabras, lectura de nombres cortos, memoramas de letras asociadas con el dibujo, sobres de palabras, etc. Trato de implementar actividades que van de acuerdo con el nivel o necesidad que presente el alumno”</p>	
	Estrategias de enseñanza para la lectura y escritura.	1	<p>“Yo los llevo de la mano con la actividad de escritura y lectura. Cuando el alumnito trabaja con una oración, con una palabra ya los estoy involucrando en el leer y comprender esa palabra, en esa oración. Cuando finalizo una letra uso un material que se llama “Paso a Paso”. Finaliza con una lectura que se incluye esas letras únicamente”</p>	Los maestros 1 y 2 opinan que tanto la lectura como la escritura la trabajan de manera igualitaria ya que una complementa a la otra y viceversa.
		2	<p>“Mira, la estrategia que yo uso es: La primera hora de los lunes, miércoles y viernes es lectura libre. Hay lectura dirigida, lectura libre, este es como el modelaje de la lectura. Es decir que, en esa hora también yo leo un cuento. Pero no cualquier cuento, busco un cuento cautivo”</p> <p>“Aparte de eso tenemos una evaluación de redacción y caligrafía. o tengo una batería como de 15 o 20 lecturas, entonces empieza con una como la casita de caramelo”</p>	
Dificultades	Dificultades de la enseñanza de la lectura.	1	<p>“Cuando empiezan a leer que lo hagan de manera pausada que no lo silabeen”</p>	El maestro 1 opina que es sumamente importante cuidar la manera en la que el niño va desarrollando la lectura y evitar que este no silabee, y el maestro 2 opina que influye mucho la rapidez y la lentitud que un alumno pueda mostrar para adquirir el proceso de
		2	<p>“Bueno, la dificultad que tengo es que soy muy pragmático. Porque algunos elementos no se prestan para que uno potencialice el desarrollo de</p>	

	<p>los chicos. Entonces yo mismo reconozco que soy un poco desesperado. Ansioso en ese sentido. Porque nos come el programa, nos come la calidad”</p> <p>“Una cosa es cumplir en tiempo y forma y otra cosa es hacerlo bien. Es tener eficacia y eficiencia. Me desespera porque a mí me gustaría ser eficaz y eficiente. Hacerlo en el tiempo programado y hacerlo bien”</p> <p>“Otra cosa que me afecta es que se vaya la luz, o me quede sin tinta. Porque debo recurrir a métodos tradicionalistas”</p>	<p>lectura y escritura y que este puede variar también según las actividades que se les proporcione.</p>
<p>Dificultades de la enseñanza de la escritura.</p>	<p>1 “Puede ser cuando el alumnilo me invierte las letras, un ejemplo; la letra “d” por la letra “b” o cuando al identificar el sonido de la palabra para escribir ya una palabra como tal, que yo enseñe una letra y el alumnilo solamente me escriba lo que es la sílaba o por decir una letra o una consonante, una vocal, entonces ese es un proceso en el que debemos de tratar de que el alumno identifique lo que son las letras, las consonantes, las dificultades que presenta a veces algunos niños es que ya trabajamos esa letra y aun así cuando escribe un dictado me la omite, yo prefiero de que sí escribimos “pelota”, porque ya viene la “p”, la “l” y la “t” que no me escriba “e-o-a” o “pe-o-ta” porque se supone que ya vimos la “l”, que no me omita las consonantes cuando yo veo que un niño me omite una consonante que ya trabajamos entonces para mí eso presenta dificultad y me hace retroceder un poquito, porque otra vez tengo que fortalecer esa letra que el alumnilo no me esté identificando, y trabajo los</p>	<p>Los maestros 1 y 3 coinciden en que es muy común que los alumnos después de cierto periodo transcurrido, que el alumno pueda presentar cierto retraso en el conocimiento y reconocimiento de las vocales y consonante provocando confusiones que pueden atrasar el proceso de la lectura y la composición y descomposiciones de palabras.</p>

			sonidos, que lo identifique para que lo pueda escribir”	
		3	“Pueden confundir una letra por otra”	
Métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura	Tipos de métodos para la enseñanza de la lectura y escritura	1	“Uno de los métodos principales es el de la identificación de imagen-texto, trabajo de los nombres propios con los alumnos reales de la escuela, que tengan el nombre en mayúscula, cómo inicia la mayúscula, en este año trabaje la “A” este y en la foto que identificaron los niños fue la de Alan, “E” de Enrique, la “I” de Iker, la “O” de Orlando y la “U” Ulises, esas fueron las vocales y cada letra con la “N”, la “L”, la “P”, la “S” y la “T” con nombre de los niños, que si no tengo en el aula, un alumno que empieza con esa letra, en la escuela como todos se conocen, aquí tengo imágenes de otro niño, de otros ciclos escolares y ya se los coloco por decirte de la “T” no tuve y de hecho la niña está en quinto, la niña Thaily, esa es la imagen que utilizo y la conocen”	Los maestros 1, 2 y 3 mencionan los métodos que más les han funcionado, pero sobre todo opinan que lo que realmente complementa a un método de la enseñanza de la lectura y escritura, son las estrategias que complementan las actividades que se les asigna a los alumnos según en el nivel en que se encuentren.
		2	“El método de imagen texto es el que más me ha funcionado. Y el otro que me ha ayudado es un método en donde te enseñan palabras por 3 segundos. Ese método es muy útil, ya que aplica neurociencia. Aprovechala forma en la que funciona la vista y psicología humana. Bajo esto, está la teoría proximidad cierre y continuidad. Entonces cuando a un niño se le presenta una palabra, al niño este define una construcción global. Este es un método es inductivo por lo que comenzamos una letra, de lo particular a lo general. En un principio es un método increíble para aprender palabras”	

3	<p>“En ocasiones el silábico, aunado al uso de muchos materiales didácticos. Pues, ocupo de todos un poco, va a depender del avance que muestre el alumno”</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia

2.5 Análisis del resultado del diagnóstico

A partir del diagnóstico aplicado a los maestros que enseñan en el primer ciclo de nivel básico primaria multigrado, se detectaron las siguientes problemáticas que se les han presentado a lo largo de sus experiencias frente a los grupos de las escuelas multigrado en los contextos rurales.

Los maestros, admitieron haber tomados cursos para el proceso de alfabetización en niños, pero que actualmente después de la pandemia y del regreso a clases durante el ciclo escolar vigente, no pudieron tomar cursos que les ayude a su formación continua para impartir clases en los primeros ciclos (1ero. Y 2do. Grado) de nivel básico primaria.

Los maestros coincidieron en lo importante que es el conocimiento de los 4 niveles de escritura con el que se valoran a los alumnos que ingresan a primer grado, porque posteriormente esto les servirá de guía para la selección del método, estrategias y actividades, ya que sin un maestro no reconoce primeramente los 4 niveles, puede tener dificultades a corto y largo plazo, lo que puede provocar una inadecuada selección de métodos, estrategias y actividades perjudicando en primer lugar al alumno y retrasando su proceso de alfabetización inicial.

Los maestros coinciden que tienen la libertad para la selección de los recursos didácticos, una vez que se conoce el estado general de un grupo, se adecuan actividades que pueden extraer de manera digital o mejor aún, crear propias actividades hechas por los maestros.

En cuanto a las estrategias los maestros coinciden que a pesar de que la lectura y la escritura son diferentes, están siempre se trabajan de manera igualitaria

y complementaria, llevando el proceso de enseñanza de lectura y escritura a una más productiva para la mejor comprensión del alumno.

Por lo anterior se logra conocer que es fundamental que los maestros reciban una guía adecuada, primeramente tomando en cuenta el contexto donde se desenvolverán, debido a que el contexto rural suele ser muy marginado, lo que conlleva una mayor responsabilidad y compromiso hacia la potencialidad de las habilidades de lectura y escritura que el alumno necesitará, para ir avanzando en los grados que le siguen, y si una inadecuada aplicación de métodos y estrategias utilizadas por el maestro, debido a la falta de experiencia, conocimiento e investigación, puede provocar resultados alarmantes al momento de impartir clases a los alumnos de primer grado atrasando en el proceso de la lectura y escritura y su desarrollo óptimo en los grados avanzados.

Por lo tanto, se considera pertinente que las problemáticas detectadas en los maestros en el anterior diagnóstico puedan ser solucionadas mediante un proyecto de intervención, que buscará ayudar mediante un curso que les capacitará y fortalecerá las habilidades que fomentan el desarrollo de la lectura y escritura en niños de nivel básico primaria, propiciando óptimos y factibles resultados que puedan ir aminorando un problema mayor como el rezago educativo.

CAPÍTULO 3. SUSTENTO TEÓRICO

3.1 La enseñanza de la lectura y escritura

El análisis de la enseñanza de la lectura y escritura se concentra en los enfoques pedagógicos predominantes en la historia de la educación occidental. Falcon (2003) identificó cuatro etapas centrales en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura: la escuela tradicional, el Modelo Educativo de 2020 relacionado con la nueva escuela mexicana, el conductismo en la enseñanza escrita y el constructivismo en este ámbito. Este estudio destaca la importancia de comprender las perspectivas de los docentes de los primeros grados de primaria, basándose en los enfoques mencionados y en diversas contribuciones de autores como Gaspar y Archanco (2006), Cano y Finnochio (2006) y Mena (s.f.).

En el estudio de los enfoques de enseñanza de la lectura y escritura, se debe considerar su arraigo en las ideas pedagógicas, las perspectivas políticas e ideológicas de cada período histórico, así como sus conceptos sobre qué se enseña, cómo se enseña y cómo se aprende. Esto conlleva a una exposición que abarca los enfoques pedagógicos, considerando contextos histórico-sociales, las definiciones de lectura y escritura, las metodologías para enseñar este tipo de lenguaje y las percepciones sobre el proceso de aprendizaje y el rol del estudiante.

Es esencial recalcar que el término "Escuela Tradicional" surge en contraposición con la denominada Nueva Escuela Mexicana. Este término se refiere a las prácticas educativas arraigadas desde la época colonial en América y que se extienden en Europa Occidental, especialmente durante la Edad Media con la influencia de la escolástica. A pesar de carecer de teóricos que enuncien sus principios, esta visión educativa se centra en el docente como transmisor de conocimiento y percibe al estudiante como un receptor pasivo.

En el contexto político, ideológico y social, la educación tradicional presenta dos momentos: uno elitista, que atiende a minorías (clases superiores) excluyendo a las grandes mayorías (clases inferiores), y otro que busca cierto grado de

democratización en la enseñanza. La transición hacia una mayor democratización se remonta a propuestas como la educación para todos promovida por Comenius en el siglo XVII, y se ve impulsada por los ideales de la Revolución Francesa y la independencia en América. Estos momentos históricos enfatizan la formación ciudadana como objetivo educativo.

El paradigma de la Escuela Tradicional se centra en la autoridad del maestro, que transmite conocimientos a estudiantes vistos como receptores pasivos. Las estrategias pedagógicas primordiales incluyen la repetición y la memorización, con la misión de controlar los instintos humanos y formar individuos obedientes, disciplinados y cultos. Los métodos de enseñanza de la lectura y escritura en este contexto se basan en enfoques sintéticos, originados en la antigua Grecia y evolucionados a lo largo de la historia.

La Educación Tradicional tiende a desvincular la escuela de la vida cotidiana, reflejado en los contenidos y métodos de enseñanza que no se alinean con las necesidades e intereses de los estudiantes. Su declive a lo largo del siglo XIX se justifica desde la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019) debido a su enfoque en la cultura clásica en detrimento de la contemporánea, su énfasis en la memorización y pasividad, así como su autoritarismo y falta de conexión con la realidad de los estudiantes.

3.1.2 La enseñanza de la lectura y escritura en la Nueva Escuela Mexicana

La denominada Nueva Escuela representa un movimiento pedagógico que se origina a finales del siglo XIX, surgiendo como una oposición al paradigma educativo tradicional. Aunque las primeras escuelas con enfoque progresista aparecieron en la década de los ochenta del siglo XIX, los cimientos de esta transformación se remontan al siglo XVII, con figuras como Comenius y precursores como Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Tolstoi, quienes contribuyeron a ideas renovadoras en educación (Palacios, 2006; Negrín y Vergara, 2003).

Desde sus inicios, el movimiento pedagógico progresista se caracteriza por su amplia diversidad. Si bien es imposible sintetizar todos sus fundamentos, se

destaca una nueva visión del niño, una postura crítica hacia la educación tradicional y concepciones novedosas sobre enseñanza y aprendizaje. Se concibe al niño como un individuo distinto al adulto, y se enfatiza que el maestro debe partir de los intereses del aprendiz para abordar el proceso de enseñanza (Gaspar y Archanco, 2006).

La primera etapa de la Nueva Escuela se gesta en un contexto de creciente número de centros educativos, impulsado por la extensión de ideas democráticas y el involucramiento del Estado en el ámbito docente. Este periodo se desarrolla en paralelo a un avance tecnológico e industrial, causando migraciones del campo a las ciudades e incorporando a aprendices de diversos estratos sociales y géneros en las escuelas. Todo esto genera avances en la pedagogía científica, atendiendo a la diversidad. Este movimiento se vio influenciado por los ideales de la Revolución Francesa.

En la continuidad de esta corriente, se observa un modelo tradicional de educación con una mayor democratización, pero aún insuficiente. Además, se implementa el trabajo cooperativo en el aula y se enfatiza la formación laboral. Entre 1914 y 1936, se plantean planes educativos progresistas basados en Pestalozzi, Froebel, Montessori y Dewey, aunque no logran consolidarse plenamente bajo un régimen autoritario como el gomecista.

La primera etapa de la Escuela Nueva puede dividirse en tres fases: ensayos y experimentos, nuevas ideas educativas y renovación metodológica. Este último período presenció la creación de los primeros métodos activos, destacándose los enfoques de Montessori (centrados en la experiencia del niño en su entorno) y Decroly (teoría de los centros de interés) (Luzuriaga, en: Negrín y Vergara, 2003).

El segundo momento de la Escuela Activa ocurre tras la Primera Guerra Mundial, caracterizado por la consolidación y difusión de estos métodos, con la intención de reformular los objetivos educativos para prevenir conflictos bélicos, promoviendo la educación para la paz (Negrín y Vergara, 2003).

3.1.2.1 La nueva escuela mexicana

Durante los últimos setenta años, un rasgo distintivo de la educación en México ha sido la marcada fragmentación en los niveles de aprendizaje: los contenidos abordados en preescolar, primaria y secundaria tienden a presentarse de manera desarticulada.

De acuerdo con Pearson (2022), la Nueva Escuela Mexicana (NEM), un enfoque educativo emergente, señala que el proceso educativo vigente, que abarca desde los 3 hasta los 20 años, adolece de una falta de coherencia pedagógica, lo que impacta negativamente en los resultados finales del sistema educativo.

Esta situación se manifiesta claramente en las estadísticas de abandono escolar (INEGI, 2023) de los últimos veinte años: en la actualidad, de cada 100 niños y/o niñas que cursan la primaria, solo 88 continúan a la secundaria, 70 avanzan al nivel medio superior, y de estos, solo 24 logran completar el bachillerato. En términos concretos, menos del 70% de los ciudadanos mexicanos logran culminar una carrera universitaria.

La Nueva Escuela Mexicana sostiene que la "reforma de 2013 y las políticas implementadas hasta la fecha" no consideran las necesidades específicas de cada estrato social ni su nivel educativo, ni tampoco las particularidades propias de cada estado, región o comunidad. Esta carencia ha generado la persistencia de desigualdades tanto económicas como sociales.

En el ideario de la Liga Internacional de la Educación Nueva se establece un principio revelador en cuanto a la meta educativa: "La Educación Nueva prepara en el niño no solo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la Humanidad en su conjunto, sino también al ser humano, consciente de su dignidad de hombre" (citado en: Negrín y Vergara, 2003). De esta manera, la Escuela Activa debe ser incorporada en la vida y para la vida.

A pesar de que el concepto de la lectura y escritura como un código de representación gráfica del lenguaje se introduce en la segunda década del siglo XX,

la enseñanza de la lectura y escritura dentro del enfoque de la Escuela Nueva experimenta cambios significativos en sus inicios. No se concibe el aprendizaje como un acto de repetición aislado del sentido y de la vida social.

Centrándonos en los cambios generados en torno a la enseñanza de la lectura y escritura desde la óptica de la Pedagogía Activa, se destaca que, la lectura y la escritura deben estar intrínsecamente vinculadas a la vida. Por consiguiente, la lectura puede ser un punto de partida para la expresión y se conecta con actividades como paseos, conversaciones o dibujar (Cano y Finocchio, 2006), mientras que la escritura se relaciona con la libre expresión y la comunicación con los demás (Gaspar y Archanco, 2006). La Escuela Activa promueve, desde un enfoque romántico, la importancia de la libertad creativa del niño en las prácticas de enseñanza de la escritura.

En el contexto de la enseñanza de la lectura y escritura en la Educación Tradicional, se destaca que, a pesar de la utilización de métodos sintéticos, estos no son exclusivos de esa corriente pedagógica. En la Escuela Activa, también se emplean métodos de marcha sintética, pero bajo un enfoque de enseñanza notablemente diferente.

Entre los métodos de enseñanza de la lectura y escritura que cobran importancia en la Escuela Activa se encuentran los métodos de marcha analítica o global. Aunque sus orígenes podrían remontarse al antiguo Egipto (según Cuevas, Gordillo y Martí, 1985), se reconoce a Comenius como el primer antecedente constatado de este método en su obra *Orbis Pictus*, resaltando la importancia del interés y la asociación de palabras e imágenes para el aprendizaje. A lo largo de los siglos XVIII y XIX, diversos autores propusieron métodos de enseñanza de lectura más ligados a unidades significativas del habla, incluyendo métodos de la palabra, la frase, la oración, el cuento y el método natural de Freinet. Estos métodos se basan en una visión de la lectura y escritura descendente y hacen hincapié en el significado para la enseñanza.

Además, los métodos mixtos se asocian a la Escuela Activa, caracterizándose por la combinación de métodos de marcha sintética con los de marcha analítica. Este enfoque reconoce que el aprendizaje debe abarcar tanto los procesos que implican el conocimiento de unidades no significativas como aquellos que contienen significado.

En cuanto al método de enseñanza propuesto desde la Nueva Escuela Mexicana para el sistema educativo mexicano se tiene que:

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2019) representa un proyecto educativo integral y humanista. Su enfoque pedagógico se orienta hacia la transformación significativa de la educación en México, buscando comprender y abordar aspectos de equidad, inclusión, excelencia académica y mejora continua, centrándose en la interacción del estudiante con su comunidad.

Estos cambios y ajustes se implementarán a partir del ciclo escolar 2023-2024, con el propósito fundamental de reformular el actual concepto de calidad educativa. ¿Cómo se planea lograr esto? A través de la modificación de la estructura curricular existente, basada en la educación por competencias, para dar paso a una educación más centrada en el aspecto humano, priorizando el desarrollo individual basado en las necesidades particulares de cada estudiante dentro de su entorno social inmediato.

El propósito principal es proporcionar una educación de alto nivel, haciendo énfasis en la lucha contra la deserción escolar y el rezago educativo, a través de cuatro campos de formación y siete ejes pedagógicos que guiarán el proceso de aprendizaje.

En los programas de la educación primaria mexicana se dan lineamientos en la NEM. (Pearson, 2022):

- El pilar fundamental de la Nueva Escuela Mexicana se basa en la búsqueda de la excelencia educativa, con énfasis en el continuo perfeccionamiento del cuerpo docente. A partir del ciclo escolar 2022-2023, se tiene previsto

capacitar gradualmente a más de 2 millones de maestros de la educación pública en México, adaptándolos a las transformaciones propuestas por la NEM al actual modelo educativo.

- El propósito es introducir a los maestros a los cambios más significativos de la Nueva Escuela Mexicana, involucrándolos en su dinámica y haciéndolos partícipes activos de sus resultados, reconociendo que los docentes representan la primera línea de acción.

3.1.3 El conductismo y su enfoque en la enseñanza de la lectura y escritura

Los análisis provenientes del enfoque psicológico conductista han dado lugar a modelos de aprendizaje que se han convertido en los pilares de la enseñanza. Esto ha generado un planteamiento pedagógico conocido como el Enfoque Conductista de la Enseñanza cuyo origen se remonta a 1954 en la Universidad de Harvard, atribuido a Skinner. Este planteamiento sentó las bases para la enseñanza programada y la concepción de la máquina de enseñanza. La propuesta de Skinner se centra en la formulación de la psicología como una ciencia que estudia la conducta, un fenómeno observable y medible, convertido en el objeto de aprendizaje mediante la repetición reforzada.

Esta visión sobre el aprendizaje y la enseñanza adquirió fuerza y se difundió durante el siglo XX debido a la necesidad de reformar la educación, motivada por la competencia por el liderazgo entre las potencias de la época, la Unión Soviética y Estados Unidos. Tras el lanzamiento del primer satélite artificial al espacio por parte de la URSS en 1957 (el Sputnik), Estados Unidos se vio obligado a replantear su enfoque en la formación científica de su población y cambiar el sistema educativo que no había producido los resultados esperados. Esto conllevó a una inversión considerable en educación, estimulando la investigación educativa y otorgando un papel destacado a la psicología educativa. Los hallazgos de esta disciplina, considerados avances, se pusieron en práctica y se difundieron como parte de la propaganda del país líder a las naciones bajo su influencia.

Es fundamental destacar que, en la Educación Básica, se refleja la influencia del ideario de la Escuela Nueva, expresado en la consideración de los intereses y necesidades de los estudiantes, el fomento del desarrollo integral, la promoción de la socialización, la participación y la globalización (a través de unidades integradoras de aprendizaje). Sin embargo, el proceso de planificación, enseñanza y evaluación está orientado por el enfoque conductista. Asimismo, el documento normativo de la Educación Básica refleja la influencia del cognitivismo, aunque no hace referencia a ninguna orientación de este paradigma en el plan de estudios, señalando la importancia de considerar los aportes de esta corriente para comprender el desarrollo, el aprendizaje y la maduración.

El modelo pedagógico conductista sitúa al maestro como administrador de un programa y al estudiante como un receptor de instrucciones, desprovisto de iniciativas intelectuales. El aprendizaje se plantea como un proceso de logro de objetivos específicos, reflejados en conductas (destrezas) observables, medibles y definidas claramente. Este enfoque se centra en el desarrollo de destrezas, por lo que los objetivos deben expresarse de manera precisa.

En cuanto a la lectura y escritura, desde la perspectiva del conductismo, se considera una destreza compleja que debe ser desglosada en sub-destrezas para su aprendizaje progresivo. Con base en esta visión, se adoptan métodos de enseñanza de la lectura y la escritura de marcha sintética, retomando una visión ascendente. Los textos instruccionales tienen un papel dominante en la enseñanza conductista, ya que los libros de lectura inicial y otros materiales (prácticas de lengua y enciclopedias) dictan las directrices para el aprendizaje. La secuencia de enseñanza avanza desde segmentos no significativos a los significativos.

Se identifican tres niveles en la enseñanza de la lectura y escritura (Díaz, 2024) desde el modelo de destrezas: la primera establece la relación entre sonidos y letras, enfocándose en la formación de sílabas, palabras y frases, con escasa relevancia en el significado; la escritura se centra en la práctica del código. La segunda etapa continúa con las destrezas anteriores y comienza a explorar la

comprensión basada en el significado de las palabras, vinculando la escritura con propósitos escolares. En la tercera etapa, se avanza en la práctica, buscando una lectura fluida con mayor comprensión, y se escribe en función de lo leído. Esta perspectiva subraya el uso escolar de la lectura y escritura.

3.1.4 El constructivismo y su enfoque en la lectura y escritura

El enfoque constructivista, lejos de ser una metodología de enseñanza, se posiciona como un marco explicativo para analizar situaciones educativas y actúa como una herramienta para la planificación, evaluación y toma de decisiones en el entorno del aula (Solé y Coll, 1999; Falcón, 2003). Este enfoque pedagógico tiene sus raíces en la psicología cognitiva, que adquiere relevancia en el mundo occidental hacia 1960, marcando un retorno de la comunidad científica-psicológica hacia el interés por la cognición. Según Navarro (1989: 116), esto representa un "renacer de la tradición racionalista", aunque este mismo autor indica que los psicólogos cognitivos también estudian la conducta observable.

La psicología cognitiva busca ir más allá de la noción de la mente como una "caja negra". En el ámbito educativo, su objetivo es explicar los procesos de aprendizaje y determinar las acciones que estimulan dichos procesos. Este enfoque vuelve a situar al aprendiz en el centro de la educación.

Dos figuras sobresalientes ejemplifican el constructivismo: Le Jean Piaget, conocido por formular la epistemología genética (constructivismo genético).

Un tercer pensador, representativo de la visión constructivista, es David Paul Ausubel, quien, fusionando las formulaciones de Piaget y Vigotsky, elabora la teoría del aprendizaje significativo. Presentaremos, de manera resumida, algunos elementos clave de estas orientaciones consideradas en el campo educativo, ya que estas visiones constructivistas son las que ganan mayor preeminencia en la esfera educativa.

3.2 Enfoque histórico cultural

Lev S. Vigotsky estableció su corriente en las postrimerías de los años veinte, en el contexto de la Revolución Rusa de 1917. Sin embargo, el estudio del enfoque histórico-cultural se vio proscrito en los años treinta, tanto en la Unión Soviética como en el mundo occidental. La censura perduró hasta 1956, después de la era estalinista. Posteriormente, su obra empezó a ser divulgada de manera limitada. No fue sino hasta la década de los ochenta cuando sus obras completas se difundieron en ruso y se presentaron al mundo occidental a través de traducciones al inglés. Cabe mencionar que en 1964 se publicó en español su libro "Pensamiento y lenguaje"

Según López, (1998) en el prólogo de la referida obra, Vigotsky y sus colaboradores se proponen como tareas:

(...) crear una psicología sobre una correcta comprensión de la teoría marxista-leninista, para superar las concepciones mecanicistas de la reflexología y la reactología; desprenderse de la concepción de procesos psíquicos superiores solamente accesibles a la introspección y entablar una lucha abierta por dar a la conciencia su lugar en la psicología, partiendo de un tratamiento histórico de los procesos y fenómenos psíquicos.

Desde este punto de vista, se concibe al ser humano como un ente histórico y cultural, tanto producto como forjador de la cultura. Esta percepción implica la idea de un sujeto que es influenciado por las relaciones sociales a la par que influye en ellas; no se le considera, por tanto, como un ente puramente fisiológico ni como un ser que pueda ser desglosado para su estudio.

Para Vigotsky, el aprendizaje se concibe como fundamentalmente social: es un proceso de adquisición cultural que se realiza a través de la actividad. Según esta perspectiva, el entorno es un factor crucial; no obstante, se reconoce el carácter evolutivo del aprendizaje, que ocurre en la reconstrucción interna del plano externo.

Las contribuciones de este enfoque en relación con el aprendizaje nos orientan hacia una visión dialéctica y materialista de la psique humana, considerándola como una función humana cuya evolución responde a una historia definida por la asimilación de actividades sociales, aunque los procesos y mecanismos heredados no determinan directamente la aparición de las capacidades y funciones humanas. Las funciones psicológicas superiores "emergen del desarrollo cultural. Estas representan formas superiores de conducta... son el resultado no solo del aspecto cultural, sino también del aspecto sociohistórico-cultural" (Tsvetkova, 1996). Una función psicológica superior primero es una función entre individuos, para luego convertirse en una función dentro del individuo, transformándose en su estructura al interactuar con otras ya existentes en el plano interno. Por lo tanto, esta última no es idéntica a la que la originó.

(...) la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. El proceso, aun siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente (Vigotsky, 1979: 93.)

Durante este proceso, se establecen interacciones sociales que actúan como mediadoras en la adquisición de conocimientos. El aprendizaje implica una actividad colectiva, llevada a cabo por dos o más individuos con un fin común, lo que requiere coordinación de acciones, por lo tanto, los aspectos personales y sociales están activos en todo momento.

De esta manera, el aprendizaje y el desarrollo se presentan como componentes interdependientes dentro de una relación dialéctica en la que "el aprendizaje (...) supone la adquisición de conocimiento (...), y su consolidación práctica ciertamente transforma las habilidades de las personas para percibir, comprender y actuar en relación con su entorno" (Molina, 1997: 86). No se trata de considerar el aprendizaje y el desarrollo como idénticos, sino de entender que existe una relación dialéctica entre ambos. Siguiendo esta línea de pensamiento, se debe

subrayar que desde la perspectiva de Vigotsky, la "instrucción generalmente precede al desarrollo" (Vigotsky, 1998: 62). Por lo tanto, la enseñanza se considera un elemento esencial para el desarrollo.

En este punto, es importante definir algunos conceptos fundamentales de la teoría vigotskiana, entre los cuales se encuentran las zonas de desarrollo real o actual, que representan la manifestación independiente de lo que el sujeto ha aprendido; la zona de desarrollo próximo, que se refiere a "la diferencia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas con la guía o colaboración de adultos o compañeros más capacitados" (Vigotsky, 1978: 86); y la zona de desarrollo potencial, que se refiere a la capacidad de desarrollo del individuo.

Según la explicación de Álvarez y Del Río (1999: 114):

El término potencial empleado en la definición (de zona de desarrollo próximo) tiene connotaciones de carácter individual e interno y parece invitar a una óptica centrada en el sujeto psicológico y en los procesos mentales. El término próximo utilizado en el concepto definido tiene connotaciones de carácter social y externo y parece invitar a una interpretación centrada en la actividad social y en los procesos de instrucción.

La teoría de Vygotsky introduce la noción de zona de desarrollo próximo, que se convierte en el espacio donde se manifiesta la mediación y el estímulo hacia el desarrollo social. Distingue dos tipos de mediación: la instrumental, relacionada con los objetos que permiten organizar la información, como las representaciones culturales de las funciones psíquicas superiores (sistemas de signos y símbolos); y la social, que implica la cooperación entre dos o más personas para reconstruir eventos externos en internos.

Al considerar lo planteado por Álvarez y Del Río (1999), se aprecia que al acuñar el término zona de desarrollo próximo, Vygotsky buscaba crear un concepto que posibilitara la comprensión y la intervención en ambos niveles

simultáneamente, restituyendo la unidad perdida en la investigación y la práctica profesional.

Desde el enfoque socioconstructivista, se resalta la actividad como un elemento esencial para la ampliación de los niveles de desarrollo, lo que se alinea con los principios de la escuela activa.

Aunque Vygotsky no especifica los objetivos educativos, se infiere que la meta consiste en fomentar el desarrollo sociocultural y cognitivo del estudiante en un entorno interactivo. Según Vigotsky (1979), la instrucción efectiva antecede al desarrollo al estimular y dar vida a funciones en proceso de maduración o en la zona de desarrollo próximo. El educador asume un papel crucial como mediador del aprendizaje, propiciando el desarrollo al conocer y adaptarse a las zonas de desarrollo del alumno, tal como describen Heller y Thorogood (2003).

La labor instruccional, siguiendo esta perspectiva, se basa en el suministro de apoyos estratégicos que, según Wood, "deberían estar en proporción inversa al nivel de competencia en la tarea del niño" (citado en Álvarez y Del Río, 1999). Esta mediación se proyecta para llevar al aprendiz desde una regulación externa a una autorregulación.

Para el enfoque sociohistórico-cultural, el aprendiz es un individuo social activo que interviene en las interacciones, siendo un constructor activo del conocimiento y capaz de ser mediador de su propio aprendizaje, no dependiendo exclusivamente de la influencia externa.

Finalmente, el enfoque sociohistórico-cultural ha ganado interés en la pedagogía contemporánea debido a su relevancia en la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo psíquico y las necesidades educativas especiales.

3.3 Piaget y el enfoque constructivista

Las investigaciones de Jean Piaget, emprendidas en 1926, se dirigían a desentrañar el surgimiento, el desarrollo y el funcionamiento del conocimiento. Este

psicólogo y biólogo suizo tenía como objetivo descubrir cómo pensamos, qué acciones ejecutamos para adquirir conocimientos y qué hacemos con estos una vez obtenidos (Saunders y Bingham-Newman, 1989; Navarro, 1989; Coll y Martí, 1999).

En 1955, Piaget establece el Centre International d'Épistémologie Génétique. Alrededor de un año más tarde, difunde los resultados de su estudio, llevado a cabo con su equipo, acerca de las estructuras lógicas del pensamiento infantil. Posteriormente, en 1958, Hans, A. publica "Una didáctica fundamentada en la psicología de Jean Piaget", donde contrasta la teoría constructivista de Piaget con la enseñanza tradicional. En 1956, los seguidores de Piaget, Inhelder, Bovet y Sinclair, investigan los procesos de aprendizaje, demostrando la viabilidad de fomentar el desarrollo intelectual (Coll y Martí, 1999), lo que fundamenta la Pedagogía Operatoria.

Durante los años 70, en Barcelona, España, se forma un equipo de investigación compuesto por maestros, pedagogos y psicólogos (Instituto Municipal de investigaciones en Psicología Aplicada a la Educación – IMIPAE, 2010). Realizan estudios basados en las formulaciones piagetianas. Los descubrimientos obtenidos, en primer lugar, de naturaleza psicológica y luego psicopedagógica, contribuyen a la educación y dan origen al enfoque pedagógico constructivista.

Desde la perspectiva piagetiana, "conocer no consiste, en efecto, en copiar lo que es real, sino en obrar sobre ello y transformarlo (en apariencia o en realidad), a fin de comprenderlo en función de los sistemas de transformación a que están ligadas estas acciones" (Molina, 1997:71). Según Piaget, el sujeto juega un papel crucial en la construcción del conocimiento. En palabras de Nemirovsky (1999: 29), esto implica "la concepción del niño como un sujeto que tiene ideas, hipótesis, formas de interpretar el mundo y la vida; un sujeto cargado, lleno, pleno de conocimientos, de puntos de vista, de opiniones, de explicaciones".

El conocimiento, desde la perspectiva piagetiana, es esencialmente interactivo. El objeto existe, pero solo puede ser comprendido mediante

acercamientos sucesivos que dependen de los esquemas mentales del sujeto, los cuales cambian a lo largo del desarrollo (Coll y Martí, 1999: 123).

Este enfoque genético destaca el papel evolutivo en la construcción del conocimiento, considerando el entorno como una fuente enriquecedora. Palacios (2006:83) lo aclara al mencionar:

Para Piaget la conducta humana es la resultante de la combinación de cuatro áreas: la maduración, entendida como diferenciación del sistema nervioso; la experiencia, como interacción con el mundo físico; la transmisión social o influjo de la crianza y la educación; y, por último, el equilibrio, principio supremo del desarrollo mental.

Piaget (1974), al proponer una meta educativa, destaca la formación de individuos capaces de desarrollar autonomía intelectual y moral, así como el respeto por esa autonomía en los demás, basándose en la regla de reciprocidad. Esta concepción educativa enfatiza el abandono de la intención de "dar" conocimientos ya acabados a los niños, para promover en su lugar la construcción de conocimientos, el desarrollo de ideas. En este sentido, el rol del maestro cambia de ser el poseedor y proveedor de conocimiento a ser un facilitador en el proceso de gestación de estos conocimientos. El docente se convierte en un impulsor del desarrollo y la autonomía del estudiante, planteándose las tres preguntas fundamentales propuestas por Saunders y Bingham-Newman (1989: 171): "1. ¿Cómo son mis niños? 2. ¿Qué les ayudará a ser mejores pensadores? 3. ¿Cómo puedo, con las capacidades y limitaciones que tengo, ayudarles a desarrollarse?".

Desde la perspectiva del enfoque sociohistórico-cultural y la epistemología genética, se resalta el carácter interactivo, constructivo y evolutivo del aprendizaje. Se evidencian diferencias con relación a la enseñanza, el origen del aprendizaje y el énfasis en el entorno. Se plantea que los enfoques muestran similitudes y diferencias, que, en conjunto, resultan complementarios, considerando que el aprendizaje, al igual que el sujeto, es multidimensional y requiere tanto de factores biológicos como culturales para su realización.

3.4 El aprendizaje significativo

Ausubel (1968) introduce su teoría del aprendizaje significativo en su libro "Psicología educativa", ofreciendo una perspectiva desde la psicología cognitiva y en contraposición al enfoque conductista de la enseñanza. Junto a un equipo de colaboradores, el psicopedagogo estadounidense se sumerge en el estudio de la cognición, considerando este aspecto como fundamental para el proceso de aprendizaje.

Para Ausubel, el aprendizaje implica la "organización e integración de información en la estructura cognitiva del individuo" (Lejter, 1990: 11). Este enfoque destaca la importancia de otorgar significado a la actividad de aprendizaje a través de la conexión de nuevos conocimientos con los esquemas previamente adquiridos. En consecuencia, asigna un papel esencial a estos esquemas en el proceso, expresando la premisa:

Si la estructura cognoscitiva es clara, estable y adecuadamente organizada, significados precisos y no ambiguos emergen y tienden a ser retenidos. Si por el contrario, es ambigua, inestable y desorganizada, se dificulta el aprendizaje significativo y la retención del conocimiento, y se favorece el aprendizaje mecánico (op. cit, 23).

El psicopedagogo, al igual que Piaget, argumenta que el aprendizaje se forma a través de la actividad del individuo, destacando que esta actividad puede ser tanto externa como interna y debe estimular las estructuras cognitivas. Ausubel se opone al aprendizaje basado en la repetición y valora el aprendizaje basado en la comprensión.

En su enfoque didáctico, la teoría del aprendizaje significativo muestra similitudes con la perspectiva socio-constructivista de Vigotsky al subrayar que el aprendizaje se beneficia de la interacción con otros individuos. Además, destaca la importancia de la motivación como un factor fundamental para el aprendizaje, recomendando la presentación de materiales interesantes para el estudiante y fomentando una actitud positiva en el entorno de clase.

3.5 La reforma educativa de 2022

La Reforma de 2011 se basaba en una educación fundamentada en la adquisición de competencias y estándares de calidad. Se buscaba que el estudiante demostrara tener las habilidades y destrezas necesarias para desenvolverse exitosamente en la vida social, especialmente en el ámbito laboral.

Por otro lado, la Reforma de 2017 promovía una educación integral, enfocada en competencias clave para el desarrollo humano. Se fortalecía el modelo de aprendizaje centrado en el alumno, donde este era el actor principal y constructor de su propio conocimiento, mientras que el docente asumía el papel de facilitador de recursos para su formación.

En contraste, la Nueva Escuela Mexicana de 2022 no sitúa al estudiante, sino a la comunidad, en el centro del proceso de aprendizaje. Se desplaza del enfoque individual al colectivo, dentro de un entorno educativo más diverso e inclusivo, donde las similitudes y diferencias entre los estudiantes, docentes y la comunidad en general se consideran como parte integral del proceso educativo.

Es crucial subrayar que, aunque la educación centrada en la comunidad no despoja al estudiante de ser el constructor de su propio conocimiento, ni excluye su papel central en el proceso educativo, se promueve un protagonismo compartido. El objetivo no reside en la competencia para superar a los demás, sino en establecer una educación sinérgica en la que todos los alumnos busquen el bien común. (Pearson 2022).

3.6 La visión de la lectura y escritura propuesta por la nueva escuela mexicana

Los aportes primordiales de la psicolingüística en las teorías educativas se centran en el aprendizaje del lenguaje, reconocido como uno de los hitos fundamentales en el desarrollo infantil, y se destaca que su adquisición no se limita a la mera imitación y refuerzo. Se hace énfasis en la creatividad del niño y su capacidad relativa para independizarse de modelos y aprobaciones adultas, lo que cuestiona la efectividad de las técnicas de aprendizaje pasivas (Dale, 1996).

En el marco de la psicolingüística contemporánea y la teoría psicogenética, se redefine la concepción de la lectura y escritura, superando la visión tradicional de ser simplemente un código de transcripción oral. Según Ferreiro (1982), "el aprendizaje de la lectura y escritura no se limita a la adquisición de un código de transcripción, sino que implica la construcción de un sistema de representaciones" (Carvajal y Ramos, 2000b: 50), lo que resalta la naturaleza constructiva del proceso de aprendizaje de la escritura.

Esta perspectiva constructivista sobre el aprendizaje de la lectoescritura se deriva de una investigación de largo plazo realizada por Ferreiro y Teberosky, basada en la teoría piagetiana sobre la adquisición del conocimiento. En 1979, revelaron hallazgos significativos:

- El niño despliega una actividad activa en la construcción de la lectura y escritura.
- Los niños interactúan con el lenguaje escrito en diferentes contextos sociales.
- Los niños pueden asimilar el lenguaje escrito en ambientes educativos y no educativos.
- El aprendizaje del lenguaje escrito implica más que habilidades perceptivas y motoras.
- Existe un proceso evolutivo de la escritura con niveles progresivos: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

Estudios posteriores han demostrado que este proceso de adquisición del lenguaje escrito es constante en varias lenguas y sistemas de escritura, independientemente de las características y necesidades individuales (Tolchinsky y Teberosky, 1992).

En el transcurso de esta década, Teberosky actualiza los niveles de desarrollo de la escritura, considerando la correspondencia entre las letras y el lenguaje y el nivel de convencionalidad de la escritura. La autora aclara:

Una descripción evolutiva sirve para aportar una perspectiva sobre la manera de funcionar de la mente del niño, y esta perspectiva y otras deberían constituir una parte de la base del conocimiento pedagógico. Sólo una parte, porque faltará, evidentemente, saber cómo se debe intervenir, qué modelos han de ser propuestos y cómo conviene evaluar aspectos que contemplan este conocimiento (Teberosky, 2000:91).

La relevancia de las advertencias de Tolchinsky y Simó (2001: 88) sobre el riesgo de convertir todo el proceso psicogenético de construcción de conocimiento en un objetivo fundamental es crucial. Estas observaciones son particularmente importantes para la educación en México, donde numerosos talleres han convocado a educadores para debatir estrategias que faciliten el aprendizaje de la lectura y escritura desde la teoría psicogenética.

A continuación, se presenta un resumen de la última actualización de los niveles de construcción de la lectura y escritura de acuerdo autora antes citada:

Nivel presilábico:

- El niño intenta imitar la escritura adulta y produce marcas que simulan la escritura script o cursiva.
- Existe una identificación iconográfica con el referente: si las marcas se asemejan, se interpretan como dibujos; de lo contrario, se consideran palabras.
- El niño atribuye significados a los símbolos escritos, generalmente según las diferencias cuantitativas entre los referentes.
- La función principal de la escritura es nominativa, y los números se utilizan para designar cantidades y acciones relacionadas con estas cantidades.

Nivel presilábico avanzado:

- Las marcas del niño se asemejan cada vez más a las letras convencionales.
- Se relacionan las marcas entre sí y se separa el dibujo del escrito.
- Surgen escrituras fijas con variaciones internas o de alineación.

- Se desarrolla la hipótesis de variedad para diferentes representaciones.
- Se reconoce la función de control de la lectura y escritura, y se establece una relación global entre el nombre y la escritura.

Nivel silábico:

- Las marcas escritas ya no solo representan, sino que representan el lenguaje oral.
- Se establece una relación entre la segmentación silábica y el número de marcas escritas, y se busca controlar la calidad de la escritura.
- Se desarrollan marcas fijas para representar sílabas.
- Los conflictos al enfrentar la escritura convencional conducen a un análisis más detallado de la sílaba.

Nivel silábico-alfabético:

- Se produce una transición entre las hipótesis silábicas y alfabéticas, donde coexisten ambas, en una palabra.
- Se intentan reconstrucciones exactas de sílabas.
- Se observa la presencia de marcas fijas y se intentan composiciones silábicas de más de dos letras de manera inexacta.

Nivel alfabético:

- Se establece una correspondencia entre fonemas y grafemas, aunque persisten errores ortográficos, omisiones, sustituciones y transposiciones.
- Llegar a este nivel no implica necesariamente la alfabetización, ya que esta última supone la capacidad de interactuar críticamente a través del lenguaje escrito.

Entre 1985 y 1989, Ferreiro publica textos que relatan experiencias de alfabetización realizadas en países latinoamericanos bajo la visión constructivista.

Graves (1996), destaca la necesidad de una enseñanza natural de la escritura, subrayando su dimensión comunicativa. Propone que la manifestación

personal sea el motor del proceso de escritura y sugiere que el maestro intervenga como entrevistador durante la producción de textos, además de llevar un registro de la evolución de cada niño.

El enfoque constructivista de los procesos de alfabetización aborda siete dimensiones clave: los conocimientos previos, los errores constructivos, la importancia de la ortografía, la dinámica del aula, la lectura y producción de diversidad de textos, el tiempo y la motivación de los niños (Tolchinsky y Simó, 2001: 64).

Es esencial considerar los conocimientos previos de los niños antes de abordar su proceso de aprendizaje, dado que ni los niños ni sus mentes son "pizarras en blanco"; ya tienen nociones y conocimientos previos sobre la lectura y escritura antes de su paso por la escuela.

3.7 Análisis sobre el pensamiento de los docentes

El núcleo de este estudio se centra en comprender la práctica docente de seis maestros de primaria con respecto a la enseñanza de la lectura y escritura. Esto implica identificar las creencias, valores, concepciones y teorías explícitas y en uso de las maestras, enmarcando la investigación dentro del ámbito del pensamiento de los profesores. Para adentrarnos en esta investigación, es esencial realizar una revisión teórica de esta línea de investigación, aunque sin la intención de cubrir todos los modelos y matices existentes. Por ende, se realizará una breve síntesis enfocada en los aspectos que nos interesan, como las creencias de los profesores y las teorías de la acción.

En el ámbito de la investigación educativa durante las últimas cuatro décadas del siglo pasado, se produce un cambio significativo en la tradición que solía considerar al estudiante como el sujeto principal de la investigación. Los investigadores se centran en comprender la complejidad del proceso de enseñanza al enfocarse en el maestro, incluyendo tanto su pensamiento como su actuación.

Este cambio en la investigación educativa surge de investigaciones realizadas desde el paradigma proceso-producto, vinculado al enfoque conductista. En este enfoque, "el proceso" está relacionado con el comportamiento de los docentes u otras variables cualitativas, y el "producto" se refiere a los comportamientos, conocimientos o actitudes que se esperan de los alumnos, mayormente derivados del comportamiento docente (Ruiz y Camps, 2007: 106). Según Sangrà (2002: 49), estos estudios demostraron que los docentes tienen un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que existe una relación sistemática entre su práctica y el rendimiento escolar de los alumnos. A partir de esta premisa, las investigaciones desde el paradigma proceso-producto se centran en "el problema técnico de buscar la eficacia del comportamiento docente como garantía de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje" (Martínez, 1989: 20), considerando los procesos perceptuales y cognitivos (Santana, 2004, citando a Shulman, 1990). Estos estudios intentan comprender lo que el profesor piensa durante el desarrollo de su tarea y analizan la conducta observable, con el objetivo de caracterizar tanto las conductas de los estudiantes como las de los profesores. Todo esto condujo a la búsqueda de la construcción del perfil del profesor ideal.

No obstante, estudios como los de Townsend y Wong, citados por Ruiz y Camps (2007), subrayan el carácter arbitrario de los resultados generados por las investigaciones bajo el enfoque proceso-producto. Estos estudios no ofrecen una explicación sustantiva y dan una visión mecanicista de la realidad.

Por otro lado, en la década de los setenta, el conductismo experimenta un revés con la aparición del cognitivismo, que se convierte en un marco referencial para las investigaciones sobre el educador. Desde esta perspectiva, se considera que un modelo conductual es limitado para explicar el comportamiento humano (Ruiz y Camps, op. cit.), lo que da lugar a la construcción del paradigma del pensamiento del profesor. La obra publicada por Jackson, P. en 1968, "La vida en las aulas", delimita el inicio de esta nueva línea de investigación. A través de este trabajo, el autor se propone describir y comprender los procesos mentales que guían

la conducta de los profesores. Jackson (1968) destaca que para comprender los procesos que ocurren en el aula es necesario describir el pensamiento y la planificación de los profesores en dos momentos: el "proactivo" y el "interactivo".

Revisando estudios realizados por Quecedo (2001), Díaz (2001), Sangrà (2004) y Santana (2004), se concluye que los estudios sobre el pensamiento del profesor parten de los siguientes postulados:

- El profesor es un profesional reflexivo, con creencias y puntos de vista.
- Las acciones del profesor están influenciadas por sus creencias y puntos de vista.
- El profesor, como ser pensante, toma decisiones rápidas para adaptarse a un contexto dinámico, incierto y complejo.
- Los procesos de pensamiento del profesor no surgen de manera aislada; estos se relacionan con un contexto psicológico (valores, creencias y teorías implícitas), un contexto ecológico (recursos disponibles, la dimensión administrativa, circunstancias externas que afectan el pensamiento y la actuación de profesores y estudiantes) y un contexto social (grupo de clase y colectivos en interacción).

3.8 Análisis sobre el conocimiento práctico de los docentes

Las investigaciones en este ámbito se enfocan en los conocimientos que los maestros desarrollan a partir de sus experiencias de enseñanza. Desde esta perspectiva, se concibe a los educadores como individuos dinámicos, reflexivos y capaces de aprender de sus propias experiencias (Ruiz y Camps, 2007). Los conocimientos prácticos, término acuñado por Elbaz (1983) en la década de los ochenta, representan un "conjunto de conocimientos complejos, orientados a la práctica que los profesores utilizan activamente para dar forma y guiar el trabajo de la enseñanza" (citado en Zamudio, 2003: 91). Estos conocimientos son construcciones mentales que los maestros desarrollan en el transcurso de su práctica, ofreciéndoles orientación sobre cómo llevarla a cabo. Se trata de un conocimiento implícito que se vuelve explícito a través de la acción o referencias a

la actuación del educador, lo que hace pertinente el uso de entrevistas y observaciones en este tipo de investigaciones.

La particularidad de este tipo de conocimiento radica en su surgimiento y desarrollo a partir de la experiencia del maestro, lo que lo hace esencialmente personal y sujeto a cambios, debido a la naturaleza dinámica y emergente de los sucesos que lo conforman. Partiendo de estos principios, se ha asumido que los procesos de reforma curricular y formación docente deben tomar en cuenta el conocimiento implícito y las experiencias de los educadores en formación y en ejercicio (Ruiz y Camps, 2007).

Schön, citado en Quecedo (2001), identifica tres conceptos que componen el conocimiento práctico:

- a) Conocimiento en la acción.
- b) Reflexión en la acción.
- c) Reflexión sobre la acción y el pensamiento una vez realizados.

La primera dimensión implica que el profesor actúa basado en conocimientos implícitos, sobre los cuales no tiene un control específico, llevando a cabo acciones sin mediar la reflexión, influenciado por experiencias y reflexiones pasadas. La reflexión en la acción ocurre durante la actividad, cuando el docente reflexiona sobre sus acciones y puede reorientarlas para alcanzar una meta. Finalmente, una vez realizadas las acciones, el educador reflexiona sobre estas y sus resultados, generando cambios o reforzando sus ideas, lo que se reflejará en futuras situaciones educativas.

Según Argyris y Schön, toda conducta humana deliberada se basa en constructos mentales, procesos cognitivos y esquemas, constituyendo la base de las representaciones que el individuo crea para desarrollar teorías sobre cómo abordar situaciones (Mavárez, citado por Gallego, 2001 y Sánchez y Rojas, 2005). En otras palabras, las teorías de la acción, regidas por valores, creencias, conceptos, reglas y rutinas, guían la conducta humana, permitiendo explicar o predecir la acción (Sánchez y Rojas, citado en la misma fuente).

Bajo esta perspectiva, los profesionales se consideran diseñadores de acciones, creadores de mapas mentales sobre cómo afrontar situaciones. Sin embargo, como revela la investigación, no siempre estas construcciones coinciden con la práctica (Sánchez y Rojas, 2005), lo que lleva a Argyris y Schön a distinguir dos tipos de teorías de acción: las explícitas o expuestas y las teorías en uso.

3.9 Análisis sobre el conocimiento didáctico del contenido

Se cree que el profesor cuenta con un saber pedagógico que es el resultado de una construcción influida por el conocimiento de la materia, la comprensión sobre sus alumnos, las ideas sobre cómo enseñar y aprender un tema específico, y la forma en que, en la práctica, trata de hacer que el contenido sea comprensible para los estudiantes. Grossman (1989) y Marks (1990); resaltan cuatro elementos fundamentales en el conocimiento pedagógico del contenido:

- 1) Conocimiento de la comprensión de los alumnos: modo cómo los alumnos comprenden un tópico disciplinar, sus posibles malentendidos y grado de dificultad; 2) Conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos y alumnos; 3) Estrategias didácticas y procesos instructivos: representaciones para la enseñanza de tópicos particulares y posibles actividades / tareas; 4) Conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia; concepciones de lo que significa enseñar un determinado tema (ideas relevantes, justificación, etc.) (Bolívar, 1993:116).

Esta nueva perspectiva, basada en investigaciones sobre el pensamiento práctico de los docentes, sostiene que los educadores poseen un conocimiento explícito del contenido de la materia y un conocimiento implícito sobre los procesos de enseñanza, desarrollados a partir de su experiencia directa en el aula. Esta visión ha dado lugar a nuevas áreas de investigación enfocadas en el estudio de la enseñanza en campos específicos del conocimiento, como el inglés, matemáticas o ciencias naturales y experimentales.

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIVEL BÁSICO PRIMARIA MULTIGRADO

4.1 Descripción de la propuesta

La propuesta de intervención "Reaprender leyendo y escribiendo" es un taller diseñado para docentes de nivel básico primaria multigrado con el objetivo general de fortalecer sus habilidades en la enseñanza de la lectura y la escritura. Este taller se llevará a cabo en un período de 20 horas y tiene como fin mejorar las estrategias y métodos empleados por los docentes en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multigrado.

El contenido temático del taller se divide en tres temas principales:

Para el tema 1, se abordará la importancia de realizar una evaluación inicial para identificar las habilidades y necesidades de los alumnos en el área de lectura y escritura. Los docentes aprenderán a diseñar y administrar evaluaciones diagnósticas. En el tema 1.2, se explorarán los diferentes niveles de escritura en los estudiantes y se discutirán estrategias para apoyar el desarrollo de estas habilidades a lo largo del tiempo.

En el tema 2, se presentarán diversos enfoques y métodos efectivos para enseñar la lectura y la escritura en contextos multigrado. Los docentes aprenderán técnicas pedagógicas y estrategias de enseñanza que puedan adaptar a sus necesidades específicas.

En el tema 3, se fomentará la reflexión de los docentes sobre sus propias prácticas pedagógicas en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura. Se promoverá la discusión de experiencias, desafíos y posibles soluciones para mejorar la calidad de la enseñanza. En resumen, el taller "Reaprender leyendo y escribiendo" busca empoderar a los docentes de nivel básico primaria multigrado, brindándoles las herramientas necesarias para perfeccionar su enfoque en la

enseñanza de la lectura y escritura, lo que a su vez impactará positivamente en el desarrollo de las habilidades de los alumnos en estas áreas.

Tabla 2

Propuesta de intervención

REAPRENDER LEYENDO Y ESCRIBIENDO	
Nombre del Taller	Reaprender leyendo y escribiendo. Tiempo 20 horas
Objetivo general	Fortalecer las habilidades en el docente de nivel básico primaria multigrado, para la enseñanza de la lectura y la escritura.
Fin	Mejorar las estrategias y métodos empleados por el docente en la enseñanza de la lectura y escritura.
Contenido temático	Tema 1 Identificación de habilidades previas de los alumnos. Tema 1.1 Evaluación Diagnóstica Inicial Tema 1.2 Niveles de Escritura Tema 2 Métodos para enseñar lectura y escritura. Tema 3 Reflexión de las prácticas docentes.

Universidad Veracruz Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO 5. PLAN DE ACCIÓN

5.1 Descripción del plan de acción

5.2 Plan de acción general

El plan de acción se centra en la capacitación de docentes que trabajan en escuelas multigrado para mejorar sus habilidades en la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel de educación primaria. A continuación, se muestran los aspectos más importantes y específicos de este plan:

Fase 1 (Acceso al campo y Presentación):

- Objetivo: Sensibilizar a los docentes y presentar el plan de acción.
- Actividad clave: Lograr la participación de docentes que enseñan en escuelas multigrado.
- Medio de verificación: Asistencia de los docentes.
- Participantes: Docentes de la Zona escolar 138 en Cárdenas, Tabasco.

Fase 2 (Sensibilización y Explicación):

- Objetivo: Explicar la implementación del Taller "Reaprender, leyendo y escribiendo" y sensibilizar a los docentes sobre su importancia.
- Actividades: Explicación del taller y sensibilización.
- Medio de verificación: Asistencia del 70% de los docentes de un total de 7.
- Plataforma: Google Meet.
- Responsable: Lic. Lorena González Cadenas.

Fase 3 (Conocimiento de Métodos y Propuesta):

- Objetivo: Familiarizar a los docentes con los métodos de enseñanza y presentar la propuesta del Método Global de análisis estructural.
- Actividades: Presentación de métodos y propuesta.
- Medio de verificación: Asistencia del 70% de los docentes.
- Plataforma: Google Meet.

- Responsable: Lic. Lorena González Cadenas.

Fase 4 (Valoración de Conocimientos Aplicados):

- Objetivo: Evaluar los conocimientos aplicados por los docentes después de cursar el taller.
- Actividades: Valoración de conocimientos.
- Medio de verificación: Asistencia del 70% de los docentes.
- Plataforma: Google Meet.
- Responsable: Lic. Lorena González Cadenas.
- Instrumento de evaluación: "Fortalecimiento de habilidades docentes para la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel básico primaria en escuelas multigrado".

En general, el plan busca sensibilizar, capacitar y evaluar a los docentes que enseñan en escuelas multigrado en Cárdenas, Tabasco, con un enfoque en mejorar sus habilidades para la enseñanza de la lectura y escritura. Cada fase tiene objetivos específicos, actividades planificadas y métodos de verificación para asegurar que se alcancen los resultados deseados. El plan se ejecutará principalmente en línea a través de Google Meet y utilizará diversos materiales, incluyendo presentaciones y listas de asistencia, para llevar un registro del progreso de los docentes. Ver tabla 2.

Tabla 3

Plan de acción general

PLAN DE ACCIÓN							
Objetivos específicos	Actividades	Metas con indicadores de resultados	Medio de verificación	Plazos y tiempo	Lugar y participantes	Materiales	Instrumentos de evaluación
Fase 1. Acceso al campo							
Sensibilizar a los docentes para contar con su participación en el taller.	Presentar el plan de acción a la zona escolar 138.	Lograr la participación de los docentes que están impartiendo clases a los primeros ciclos de las escuelas	Asistencia de los docentes.	28 de octubre 2 horas	Docentes de la Zona escolar 138, ubicada en el municipio de Cárdenas, Tabasco.	Plan de acción	Lista de asistencia del docente.

		multigrado de la zona 139.					
Fase 2. Desarrollo							
Explicar a los docentes la implementación del Taller "Reaprender, leyendo y escribiendo".	Sensibilizar a los docentes sobre la importancia del taller.	Asistencia 70% de los docentes.	Asistencia de los docentes.	Sábado 12 de noviembre. Duración: 4 horas	Plataforma de Google Meet Lic. Lorena González Cadenas Docentes de los primeros ciclos de escuelas multigrado.	Internet. Laptop. Presentación en Genially Lista de asistencia.	Lista de asistencia. Lista de cotejo.
Fase 3. Cierre							
El docente conocerá los métodos de enseñanza y sus características. El docente analizará las características que presentan los sus grupos de alumno dependiendo el nivel de escritura en el que se hayan encontrado.	Dar a conocer a los maestros la propuesta del Método Global de análisis estructural y su aplicación en las practicas educativas.	Asistencia 70% de los docentes.	Asistencia de los docentes.	Sábado 19 de noviembre. Duración: 3 horas	Plataforma de Google Meet Lic. Lorena González Cadenas Docentes de los primeros ciclos.	Internet. Laptop. Presentación en Genially Lista de asistencia.	Lista de asistencia. Lista de cotejo.
Fase 4. Evaluación							
Valorar los conocimientos que el docente aplico, después de cursar el taller.		Asistencia 70% de los docentes.	Asistencia de los docentes.	Sábado 3 de diciembre Duración: 3 horas	Plataforma de Google Meet Lic. Lorena González Cadenas Docentes de los primeros ciclos.	Internet. Laptop. Presentación en Genially Lista de asistencia.	Lista de asistencia. Lista de cotejo. Instrumento de valoración: "Fortalecimiento de habilidades docentes para la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel básico primaria en escuelas multigrado"

Fuente: Elaboración propia

5.3 Plan de acción específico

El proyecto tuvo como objetivo general fortalecer las habilidades de los docentes de nivel básico en escuelas multigrado para mejorar la enseñanza de la lectura y escritura. Este proyecto se llevó a cabo de manera virtual y consta de varias sesiones. En la primera sesión, que tuvo lugar el 28 de octubre, se presentó el plan de acción y se discutieron los resultados de un diagnóstico aplicado a los docentes de la zona escolar 138. Se buscó sensibilizar a los docentes para su participación en el taller.

La segunda sesión, realizada el 12 de noviembre, se enfocó en la implementación de estrategias para fortalecer las habilidades docentes en la enseñanza de la lectura y escritura. Se dio la bienvenida a los docentes agradeciéndoles su participación en el proyecto. Se discutieron temas relacionados con la identificación de habilidades previas de los alumnos, evaluación diagnóstica inicial y niveles de escritura.

El proyecto está dirigido a docentes de nivel básico en escuelas multigrado y se imparte a través de la plataforma virtual. Se busca mejorar las estrategias y métodos utilizados por los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura, con un enfoque en los alumnos que cursan el primer ciclo. Ver tabla 3.

Tabla 3

Plan de acción específico

REAPRENDER LEYENDO Y ESCRIBIENDO									
Proyecto	FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIVEL BÁSICO PRIMARIA MULTIGRADO.								
Objetivo general	Fortalecer las habilidades en el docente de nivel básico primaria multigrado, para la enseñanza de la lectura y la escritura.								
Fin	Mejorar las estrategias y métodos empleados por el docente en la enseñanza de la lectura y escritura.								
Dirigido a	Docente de nivel básico de escuelas multigrado.			Impartido por	Lic. Lorena González Cadenas				
Sesión	1			Modalidad	virtual				
Objetivo de la fase	Sensibilizar a los docentes para contar con su participación en el taller.								
Sesión	Fecha	Duración	Tema	Actividades			Materiales y recursos	Instrumentos de evaluación	Observaciones
				Inicio	Desarrollo	Cierre			
1	28 de octubre día del consejo técnico escolar	2 horas	Presentación del plan de acción de la propuesta de intervención.	Presentación de la propuesta de intervención.	Explicación de los resultados del diagnóstico, que se aplicaron anteriormente a los docentes de la zona escolar 138.	Se abrirá un espacio para escuchar opiniones o aportaciones que el docente quiera brindar. Agradecimiento por la atención y disposición prestada durante la presentación de la propuesta de intervención.	Presentación en power point. Laptop. Proyector. Cafetera.	Lista de asistencia.	Durante la explicación de los objetivos de esta fase, se pudo percatar que dentro de la zona llegaron maestros nuevos que se agregarán al taller.
SESIÓN 2					MODALIDAD VIRTUAL				
Objetivo general	Fortalecer las habilidades en el docente de nivel básico primaria multigrado, para la enseñanza de la lectura y la escritura.								
Fin	Recomendar a los docentes consideraciones previas, para la toma de decisiones de métodos y estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura en alumnos que cursan el primer ciclo.								
Objetivo de la fase	Explicar a los docentes la implementación del Taller "Reaprender, leyendo y escribiendo".								
Sesión	Fecha	Duración	Tema	Actividades			Materiales y recursos	Instrumentos de evaluación	Observaciones
				Inicio	Desarrollo	Cierre			

2	12 de noviembre del 2022	4 horas	Implementación de estrategias, para el fortalecimiento docente en la enseñanza de la lectura y escritura.	Bienvenida al docente. Agradecimiento a la participación del docente en la propuesta de proyecto de intervención, para el fortalecimiento de estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura.	Tema 1. Identificación de habilidades previas de los alumnos. Tema 1.1 Evaluación diagnóstica inicial. Tema 1.2 Niveles de escritura.	Se abrirá un espacio para escuchar opiniones o aportaciones del docente.	Presentación en Genially. Laptop.	Lista de asistencia. Lista de cotejo.	Del 100% de los docentes que se esperaban en la fase, solo asistió el 50%.
SESIÓN		3	Modalidad		Virtual				
Objetivo de la fase		1. El docente conocerá los métodos de enseñanza y sus características. 2. El docente analizará las características que presentan los sus grupos de alumno dependiendo el nivel de escritura en el que se hayan encontrado.							
Sesión	Fecha	Duración	Tema	Actividades			Materiales y recursos	Instrumentos de evaluación	Observaciones
				Inicio	Desarrollo	Cierre			

3	19 de noviembre del 2022	3 horas	Narración de experiencias docentes.	Bienvenida al docente.	Tema 2 Métodos para enseñar lectura y escritura.	Se le entregará a los docentes una carpeta virtual en la plataforma de Google Drive, donde podrán encontrar material Digital y paginas que complementarán las actividades y estrategias que acompañarán al método que implementarán para la enseñanza de la lectura y escritura.	Presentación en Genially. Laptop.	Lista de asistencia. Lista de cotejo general. Lista de cotejo de los alumnos. Diagnostico grupal.	En organización con los maestros, se acordó que esta fase se llevaría a cabo el día miércoles 3 de diciembre, ya que el fin de semana de 19 de noviembre, está marcando en el calendario escolar como días festivo, y los maestros están en días de descanso.
----------	---------------------------------	---------	-------------------------------------	------------------------	---	--	--------------------------------------	--	---

Fase 4 **Modalidad** Virtual

Objetivo de la fase Valorar los conocimientos que el docente aplica, después de cursar el taller.

Sesión	Fecha	Duración	Tema	Actividades			Materiales y recursos
				Inicio	Desarrollo	Cierre	
4	3 de diciembre del 2022	3 horas	Reflexión de las prácticas docentes.	Bienvenida al docente.	Se abrirá un espacio para escuchar a los docentes, sobre las reflexiones, cambios que han hecho después de cursar el taller.	Aplicación de los instrumentos.	Laptop

Fuente: Elaboración propia

5.4 Cronograma de actividades

El siguiente cronograma detalla las actividades a llevar a cabo en un proyecto de fortalecimiento de habilidades docentes en la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel básico de educación primaria. Estas actividades se desarrollarán en un período de intervención que abarca los meses de octubre, noviembre y diciembre. Cada fase tiene un propósito específico en el proceso de mejora de las competencias de los docentes, y se ha diseñado cuidadosamente para lograr los objetivos del proyecto.

A lo largo de estos tres meses, se llevarán a cabo sesiones de sensibilización, implementación del taller, asesorías, evaluaciones de impacto y otras acciones destinadas a fortalecer las capacidades de los docentes en beneficio de la calidad educativa. Este cronograma servirá como guía para garantizar una ejecución eficiente y efectiva del proyecto.

Tabla 4.

Cronograma de actividades

ACTIVIDADES		PERÍODO DE INTERVENCIÓN										
		OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE		
					28	12	19	23		3		
1	Sensibilizar la participación de los docentes.											
2	Implementación del taller "Reaprender leyendo y escribiendo.											
3	Asesorías											
4	Asesorías											
5	Evaluar el impacto de la propuesta del proyecto de intervención.											

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 6. APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1 Planeación de la evaluación

En el ámbito educativo, la planificación de evaluaciones es un proceso fundamental que implica diseñar, organizar y llevar a cabo evaluaciones efectivas que permitan medir el aprendizaje de los estudiantes, identificar áreas de mejora y tomar decisiones informadas sobre la enseñanza.

De acuerdo con Brookhart (2018) experto reconocido en evaluación educativa. En su libro, habla sobre la planificación de la evaluación como un componente esencial de una educación efectiva. Explica cómo crear auténticos instrumentos de evaluación y planificar evaluaciones que se alineen con los objetivos de aprendizaje. destaca el valor de la evaluación formativa y cómo afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La planeación de la evaluación es esencial en el ámbito educativo para medir el aprendizaje de los estudiantes y la efectividad de los programas o talleres de formación. A continuación, se describen los diferentes tipos de evaluación, los elementos que se evalúan, las técnicas para la recogida de datos y las técnicas para el análisis de datos en relación con la enseñanza de la lectura y escritura.

- La planeación de la evaluación en la enseñanza de la lectura y escritura incluye tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa/sumativa y final.
- La evaluación diagnóstica se centra en identificar las habilidades y experiencias actuales de los docentes.
- La evaluación formativa/sumativa evalúa el progreso durante el curso taller, utilizando técnicas como el registro anecdótico, lista de cotejo y lista de asistencia.
- La evaluación final recopila datos de satisfacción a través de una encuesta.

Estas evaluaciones ayudan a medir el progreso de los docentes, identificar áreas de mejora y garantizar la efectividad del programa de formación. Ver tabla 4.

Tabla 4

Planeación de la evaluación

PLANEACIÓN DE LA EVALUACIÓN			
TIPO DE EVALUACIÓN	ELEMENTOS	TÉCNICA PARA LA RECOGIDA DE DATOS	TÉCNICA PARA EL ANÁLISIS DE DATOS
DIAGNÓSTICA	Identificar las experiencias y/o habilidades que poseen y las que aún no han logrado desarrollar en cuanto a la enseñanza de la enseñanza de la lectura y escritura	Entrevista semiestructurada Lista de cotejo	
FORMATIVA / SUMATIVA	Actividades durante el curso taller	Registro anecdótico Lista de cotejo Lista de asistencia	Análisis general de contenidos
FINAL	Encuesta de satisfacción	Lista de cotejo	

Fuente: Elaboración propia

6.2 Diseño de los instrumentos de cotejo

6.2.1 Entrevista semiestructurada

Díaz-Braco et al (2013) señalan que las entrevistas semiestructuradas presentan mayor flexibilidad debido a que parten de preguntas planificadas que pueden adaptarse a los entrevistados, su ventaja es la posibilidad de adaptarse a sujetos con enormes posibilidades de motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

La entrevista semiestructurada se usó para la fase de diagnóstico, en esta se indago acerca de la formación profesional, la experiencia docente, la estrategia de enseñanza, las dificultades de la lectura y escritura y los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, las categorías en total abarcaron veintidós preguntas, el cual tuvo como objetivo de Identificar las prácticas de enseñanzas sobre la lectura

y escritura que utilizan los docentes que imparten clases a los primeros grados de nivel básico primaria.

6.2.2 Lista de cotejo

Para la evaluación de las actividades del taller, se elaboró 2 listas de cotejo, en esa línea, Díaz-Barriga y Hernández (2002: 392) comenta que las listas de cotejo son instrumentos de medición que permiten “(...) estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución (por ejemplo, el manejo de un instrumento, producción escrita, aplicación de una técnica quirúrgica, etcétera) y/o en el producto (dibujos, producciones escritas, diseños gráficos, etcétera)” que realizaron los estudiantes. En esta se hace posible recopilar información sobre las conductas, habilidades, actitudes o productos que los alumnos deben haber desarrollado como parte de su proceso de aprendizaje.

A con se muestran las listas de cotejo, **la primera**, consiste en evaluar a los docentes en cuanto a la toma de decisiones que implementan al inicio de cada ciclo escolar para la enseñanza de la lectura y la escritura ver tabla 5 y **la segunda**, evalúa de manera general el taller “reaprender, leyendo y escribiendo”. Ver tabla 6.

Tabla 5

Lista de cotejo

INDICADORES	SI	NO
El docente entrevista a los tutores de los alumnos al inicio del ciclo escolar.		
Elije evaluaciones diagnósticas adaptadas a su contexto grupal.		
Aplica una evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar.		
Aplica dinámicas para integración del grupo.		
Planea la lista de materiales escolares para los alumnos.		
Conoce los 4 niveles de escritura.		
Sabe diferenciar cada nivel de escritura.		
Toma en cuenta el nivel de los alumnos para la asignación de actividades.		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6

Lista de cotejo

INDICADORES	SI	NO
Te gusto participar en el taller “Reaprender, leyendo y escribiendo”		
El maestro a cargo asistió puntualmente en cada fase.		
Las instrucciones que brindo el maestro a cargo fueron claras en cada fase del taller.		
El docente a cargo del taller, mostro disposición en cada fase.		

Los materiales utilizados en las fases fueron atractivos para mejorar la comprensión de los temas que se vieron.

El tiempo dedicado a cada sesión fue el indicado.

Te gusto trabajar en el taller de manera virtual.

Los materiales que proporciono el maestro fueron accesibles.

Los contenidos expuestos, se presentaron en orden por el maestro a cargo.

El maestro propicio la comprensión de los contenidos vistos en cada fase.

El maestro propicio la apertura de las opiniones y aportación sobre experiencias.

El maestro mostro seguridad en cuento a la exposición de los contenidos en cada fase.

El maestro se mostro amable desde el inicio y al final de las fases.

Fuente: Elaboración propia

6.2.3 Registro anecdótico

Para esta investigación se elaboraron los registros anecdóticos, que consistía en registrar todo lo que sucedía en la duración de las sesiones de la intervención, es sabido que, a diferencia de las notas de campo, el registro anecdótico no se lleva a cabo de manera organizada ni sistemática. También se puede usar de forma constante. Esto ocurre cuando el maestro quiere evaluar hábitos, conductas y actitudes y quiere comprender la dimensión conductual y ética de los estudiantes.

Para Castillero (2019) un registro anecdótico se refiere a un método de recopilación de información conductual en el que se relatan de manera imparcial una serie de hechos, situaciones o fenómenos que ocurrieron durante un período específico de observación. Por lo general, este tipo de registro toma la forma de un informe que documenta el comportamiento, intereses, acciones y procedimientos de un individuo o grupo cuando estos sucesos se presentan de forma inesperada y espontánea.

Este enfoque implica una observación directa que comienza en el momento en que se produce un evento inesperado que se considera digno de registro, de ahí su nombre, ya que es esencialmente el registro de una anécdota.

6.3 Registro del proceso de aplicación

6.3.1 Acceso al campo

Para implementar el proyecto de intervención, se regresó al campo de intervención que para este caso es la Zona Escolar 138 ubicada en Cárdenas,

Tabasco donde se desarrolló previamente el diagnóstico, primeramente se solicitaron reuniones con cada uno con el responsable de la institución, todo esto con la finalidad de informar sobre la forma en que se iba a llevar a cabo la propuesta de intervención, se dio a conocer el plan de acción general y específicamente el programa educativo, el cual plasmaba los contenidos, las horas de trabajo, los productos y la metodología de trabajo que se iba a implementar con los alumnos participantes del proyecto.

Para esta fase, se llevó a cabo un conjunto de acciones con el propósito de sensibilizar a los docentes y presentar el plan de acción. La actividad central en esta fase consistió en lograr la participación de aquellos docentes que se desempeñan en escuelas multigrado.

Para asegurarse de que esta fase cumplió con sus objetivos, se utilizó como medio de verificación la asistencia de los docentes convocados. Estos participantes provenían de la Zona Escolar 138 ubicada en Cárdenas, Tabasco, y formaron parte de este proceso de sensibilización y presentación del plan de acción.

6.3.2 Sensibilización e integración

Una vez teniendo el permiso de la directora de la escuela, se llevó a cabo una actividad con el objetivo de explicar la implementación del taller titulado "Reaprender, leyendo y escribiendo" y crear conciencia entre los docentes sobre su relevancia. Las actividades realizadas incluyeron la explicación detallada del taller y la sensibilización de los docentes acerca de su importancia.

Para verificar el éxito de esta actividad, se utilizó como medio de verificación la asistencia de un 70% de los docentes. La plataforma utilizada para llevar a cabo esta actividad fue Google Meet. La persona responsable de coordinar y llevar a cabo esta iniciativa fue la Licenciada Lorena González Cadenas.

Para esta fase se desarrolló la sesión 2 del taller, esta se realizó el 12 de noviembre del 2022, se empezó con la 2da. Fase del proyecto de intervención, los docentes ingresaron puntualmente a las 9:00 am, del total de la muestra que se

planeó asistiera, solo se contó con el 50% de los docentes, el otro 50% no se conectó a la sesión y los otros docentes reportaron tener problemas con el internet, y por tal motivo no estuvieron presentes en la sesión.

Posteriormente con los docentes que, si lograron con éxito la asistencia, se les recibió con una amena bienvenida, agradeciendo su participación y disponibilidad en el taller “**Reaprender, Leyendo y Escribiendo**”. Se abrió al inicio de la sesión un espacio para la presentación de cada docente, esto con el fin de conocernos en la distancia.

El primer contenido impartido fue la **Identificación de habilidades previas de los alumnos**, donde en todo momento se indago con los docentes participantes, tomando en cuenta sus aportaciones desde la mirada de los contextos que cada uno vive actualmente. Dentro de la información compartida en el primer contenido, se pudo detectar que los docentes no siempre consideran las habilidades que el alumno tiene al momento de escribir, y en como esto puede afectar su desarrollo si no se toma en cuenta para las actividades que se trabajan diariamente en las aulas.

El segundo contenido impartido fue la **Evaluación diagnostica inicial**, en este apartado se le presento a los docentes el propósito y los objetivos que se deben considerar al aplicar la evaluación diagnosticas a los alumnos que ingresan a 1er. Grado, y a los alumnos que ya tienen un año cursado, que son los alumnos de 2do. Grado, se puntualizó sobre la importancia de la selección del instrumento que se pretende aplicar, ya que se toma muy en cuenta el contexto primeramente, y los instrumentos que se elijan tiene que ser fáciles pero sobre todo que les permita identificar los antecedentes que los alumnos traen previamente y de igual forma y no menos importante, aquellas habilidades que al alumno aun le faltan por adquirir.

El tercer y último contenido fue sobre los **Niveles de escritura**, en un primer momento los docentes comentaron no conocer los niveles o en su defecto no conocerlos completamente y tampoco diferenciar cada uno, se expusieron los 4 niveles de escritura, mostrándoles imágenes a los docentes, que les permitiera ver

se les pide a los alumnos, ya que esto permite detectar el nivel en el que se encuentra cada alumno.

Se reafirmo la importancia de los 4 niveles y la evaluación diagnostica aplicada al inicio de cada ciclo escolar para la toma de decisiones sobre el método, estrategias y actividades que se pretenden implementar para la enseñanza de la lectura y la escritura, pero sobre todo que este proceso se pueda llevar a cabo de manera correcta.

Por último, se pactó con los docentes para la reunión de la segunda fase, donde deberán traer previamente llenado una lista de cotejo y un diagnóstico general de los grupos que tienen asignados, para que se pueda proceder con la exposición sobre el método de lectura y escritura que se tomará para trabajar con los alumnos de primer ciclo.

6.3.3 Desarrollo

Para esta fase se desarrolló la sesión 3 del taller, el cual se realizó el día miércoles 23 de noviembre se llevó a cabo la 3era. Fase del proyecto de intervención, se inició abriendo un espacio para comentar sobre los 2 productos que se les pidió anteriormente a los maestros, el primero fue realizar un diagnóstico grupal y el segundo hacer el llenado de una lista de cotejo agregando los datos de cada alumno, la mayoría de los maestros opinaron que no registraban explícitamente en ningún instrumento de evaluación las habilidades de cada uno de sus alumnos, que la manera en la que recogían cierta información, era por medio de la observación en general que realizaban al momento de aplicar alguna actividad con sus grupos.

En cuanto al diagnóstico general de los grupos, algunos maestros opinaron no haber realizado un diagnóstico general al inicio del ciclo escolar, y los otros maestros opinaron si haber realizado un diagnóstico, pero que no tomaban en cuenta ciertos aspectos, como por ejemplo si los alumnos habían cursado preescolar, el apoyo de los tutores hacia los alumnos, la situación socioeconómica,

los datos obtenidos de las evaluaciones diagnósticas y los dictados para valorar los niveles de escritura.

Sobre las aportaciones que cada maestro brindo sobre los diagnósticos generales, se pudo percatar varios factores en común, por ejemplo, que los maestros tienen grupos con un número alto de alumnos, que poco más de la mitad de los alumnos que ingresan a primer grado, no cursaron completamente el nivel preescolar o en su defecto no lo cursaron, que los tutores de los alumnos son de escasos recursos y algunos son tutores analfabetos. Estos factores suelen preocupar al docente, ya que el proceso de la enseñanza de la escritura y la lectura el alumno necesita apoyo para que pueda avanzar satisfactoriamente tanto en el ambiente escolar como en el ambiente familiar.

Después de escuchar las aportaciones de los maestros, se procedió a la exposición del método para la enseñanza de la lectura y la escritura, se les explico a los docentes que actualmente se pueden encontrar muchos métodos, pero que primero se tienen que tomar en cuenta los resultados del diagnóstico que se recoja de los grupos a manera general. De igual forma se recalco durante la exposición que aunque se encuentre muchos métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, se debe tomar muy en cuenta aquellos métodos de los cuales hay mucha información sobre experiencias aplicándolos en las aulas, ya que debido que se encuentra mucha información sobre métodos, no todos han sido estudiados de manera completa y no se conocen tantos resultados de éxito, por lo cual se presentó como propuesta la implementación del **Método Global de Análisis Estructural**, (se refiere a un enfoque integral para enseñar estas habilidades. En lugar de descomponer la lectura y escritura en habilidades individuales, como letras y sonidos, este método se centra en comprender el texto como un todo significativo. Los niños aprenden a reconocer palabras y frases como unidades completas, lo que les permite comprender el significado general del texto.) siendo unos de los métodos más tradicionales y del cual se puede encontrar mucha información en internet sobre su aplicación, y en como este método considera la enseñanza desde lo general a lo particular resaltado la comprensión lectora a largo plazo.

Durante la exposición los maestros fueron dando sus aportaciones sobre las actividades que ellos colocan diariamente a sus grupos, y en cómo se les dificulta mucho ir avanzando y buscando nuevas actividades y estrategias de enseñanza que les permita ver avances con sus grupos. La respuesta de los maestros sobre la propuesta del método global de análisis estructural fue positiva, debido que se les proporciono videos, enlaces para descargas de material gratis en internet, y de igual forma libros y artículos que hablan sobre la implementación del método global.

Por último, se pactó nuevamente una reunión con los docentes, para comentar sobre sus experiencias durante las semanas trabajadas después del taller **Reaprender Leyendo y Escribiendo**, esto con el fin de conocer aquellos cambios que hicieron durante sus prácticas docentes y en como estas lograron impactar para el logro de resultados positivos en los grupos de primer ciclo en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura.

6.3.4 Cierre

Para esta última fase, se implementó la sesión número 4 que se llevó a cabo el sábado 3 de diciembre se llevó a cabo la 4ta. Y última fase del proyecto de intervención, se inició con un cálido saludo a los docentes, posteriormente se empezó a comentar sobre cómo se sentían después de las sesiones anteriores, sobre los conocimientos que adquirieron durante el taller, y sobre todo si esto les había brindado apoyos significativos en cuanto a cambios en sus prácticas en la enseñanza de la lectura y escritura.

Los docentes compartieron opiniones sobre las cuales tenían puntos en común y de igual forma otros puntos diferentes, como por ejemplo, que la mayoría desconocía el **Manual de fortalecimiento docente en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura y pensamiento matemáticos en el primer ciclo**”, manual que se otorga a los docentes que imparten el 1er. Ciclo en escuelas multigrado, para que se guíen en el proceso y llenado de los formatos de registro en cuanto al avance de los alumnos que van presentado durante todo el ciclo escolar, otra de las opiniones más resaltadas fue la **importancia de los dictados**

antes, durante y después en todo el proceso de la enseñanza de la lectura y escritura, para ir comprobando el nivel de escritura en el que se encuentran los alumnos y sobre todo el avance que deben presentar durante todo el ciclo escolar, otro de los puntos que se comentaron, fue sobre la aplicación y recogida de datos que puede brindar la **Evaluación Diagnóstica** inicial que se aplica a los alumnos cuando ingresan al primer grado, los docentes tuvieron diversas respuestas respecto a la selección de la Evaluación Diagnóstica que deben aplicar, la respuesta más importante y repetitiva fue, que los maestros no consideraban la búsqueda específica de evaluaciones sencillas, que no fueran complejas, considerando que los alumnos que ingresan al nivel básico primaria, no siempre cursan el preescolar o en su defecto cursaron solo el último grado, viven con padres analfabetos, o se desarrollaron en ambientes que no fortalecieron las habilidades básicas (uso del lápiz, conocimiento de los colores, uso del cuaderno, motricidad fina y gruesa) que el niño necesita para facilitar su inicio en el proceso de lectura y escritura.

Otra de las opiniones que tuvieron en común los maestros, fue la falta de conocimiento en cuanto a los 4 niveles de escritura, que se utilizan para evaluar a los alumnos al ingreso del primer ciclo (1er. Grado y 2do. Grado), la falta de conocimiento y diferenciación de cada nivel, llevó a los docentes a la confusión o desorden en cuanto a la ubicación que cada alumno presenta cuando se evalúa al inicio del ciclo escolar, aunado a eso los docentes también opinaron en la falta de conocimientos y realización de la evaluación para ubicar a los alumnos en alguno de los 4 niveles de escritura, los cuales son necesarios para iniciar formalmente con el proceso de la enseñanza de la lectura y escritura. Cuando se les preguntó a los docentes en cómo evaluaban los 4 niveles de escritura, el 50% de los maestros opinó colocar dictados sin seguir un orden específico, el otro 50% de los maestros opinó que no sabían evaluar y mucho menos colocar a los alumnos en alguno de los 4 niveles de escritura.

Acto seguido se les preguntó a los maestros sobre qué los guiaba a la toma de decisiones en cuanto a algún método, actividad o estrategia que los ayudará a la enseñanza de la lectura y escritura, todos los docentes opinaron, que sus primeras

toma de decisiones las basaban en búsquedas por internet respecto al tema de enseñanza de lectura y escritura, que al navegar encontraban mucha información y que seleccionaban aquellas que podían comprender, y que detrás de esas búsquedas no habían ideas claras, posteriormente los maestros se acercaban a otros maestros para preguntarles en cuanto a sus experiencias enseñando la lectura y escritura en los 1ero. Grados de educación primaria, los maestros comentaron que el que otros docentes compartieran parte de su experiencia les ayudaba solo en un inicio, pero que después seguían teniendo dudas porque durante el proceso de enseñanza a alumnos muy pequeños se presentaban problemas, los cuales les era muy difícil responder o comprender, los problemas más comunes que los docentes comentaron, fue que no lograban comprender ¿Cómo enseñar a leer y escribir a niños? que venían de contextos vulnerables, ¿Qué no lograban ver avances en sus alumnos en corto tiempo? y sobre todo que no sabían dar un seguimiento al proceso de enseñanza de la lectura y escritura.

Parte de las observaciones principales en esta sesión, se basó en que el maestro se sintiera escuchado y comprendido, ya que todos los maestros opinaron que dar clases a los primeros grados es muy difícil, muy complejo, y sobre todo los hacía sentir frustración por no saber qué hacer y cómo aplicar correctamente las enseñanzas para que un alumno obtuviera resultados significativos, y que el buscar información en internet o por medio de otros maestros no solía darles la información clara y detallada del proceso de enseñanza de lectura y escritura en niños.

Otra de las opiniones más fuertes y reveladoras de los maestros, es que por su falta de experiencia trabajando en escuelas multigrado en áreas rurales del municipio de Cárdenas, en un principio no tomaban tanto en cuenta el contexto, la comunidad, y los ambientes donde se desarrollan los niños, y en como esto puede influir en su desarrollo y aprendizaje, que posteriormente salían a relucir las problemáticas, cuando los maestros empezaban a identificar la falta de habilidades que los alumnos presentaban al momento de ingresar por primera vez a la escuela, y en nuevo grado. Posteriormente los maestros no encontraban grandes avances en la aplicación de las actividades, ya que en su defecto eran actividades muy

complejas, actividades que no estaban adecuadas al nivel de los alumnos, lo que llevaba a que los docentes no lograrán avances en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura.

En cuanto a la zona escolar, los maestros opinaron que los docentes que están asignados a los primeros ciclos de nivel primaria son supervisados con más importancia por los supervisores, ya que lo que buscan es que los maestros cumplan con la meta de alfabetizar a todos los alumnos que ingresan a las escuelas, para evitar futuros rezagos y abandono escolar. Los maestros opinaron que es muy difícil para ellos adaptarse, cuando no se sabe específicamente cómo enseñar a alumnos a leer y escribir principalmente.

Después de escuchar a los maestros, se les preguntó sobre el contenido que se les había mostrado durante el taller, si habían fortalecido aquellas áreas de oportunidad que presentaban en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura, la mayoría de los maestros opinó primeramente que el taller **Reaprender, leyendo y escribiendo**, se les había presentado en un punto crucial en inicio de este ciclo escolar, y que después de ver los contenidos de la segunda fase, fueron tomando sentido las dudas que venían cargando en cuanto ¿Qué hacer al inicio escolar para enseñar a leer y escribir? y sobre los contenidos y materiales para obtener los resultados que se necesitan para valorar a cada alumno y saber las condiciones en las que ingresan a los primeros grados, y que dependiendo de los hallazgos que encontraran en los resultados de los alumnos, se hacía posteriormente la toma de decisión en cuanto a elección del método para la enseñanza de la lectura y escritura, que los guiaría durante todo el ciclo escolar, priorizando la meta de que todos los alumnos terminarán el 1er. Grado, leyendo y escribiendo.

Los maestros opinaron que, en cuanto a la selección de un método, no habían reflexionado, que no todos los métodos se adaptan al contexto rural en las escuelas multigrado, y que una selección errónea, provocaba más confusión, desorden, y sobre todo, que no lograban ver avances en sus grupos, lo que llevaba

de nuevo a estar aplicando actividades a los alumnos, que los mantendrían estancados sin ver avances en cuanto a la adquisición de la lectura y escritura.

La mayoría de los docentes comentaron que habían empezado hacer modificaciones en la organización de sus clases diarias, por ejemplo:

- Hacer nuevamente una evaluación diagnóstica.
- Comprender los 4 niveles de escrituras y sus ejemplos.
- Hacer dictados de palabras y ubicar nuevamente a cada alumno, según el nivel de escritura que presente.

Aunado a los puntos anteriores, en cuanto al método que los maestros decidieron utilizar fue el que se propuso durante la 3era. Fase del taller, “**El método global de análisis estructural**”, los maestros comentaron que habían empezado aplicar el método según el orden de las fases que propone el método, y que lo habían complementado con algunas de las actividades que se seleccionaron de los archivos de la carpeta en Google Drive que se les proporcionó al inicio de las 2da. Sesión.

Finalmente, al escuchar a los docentes, complementar y coincidir con las experiencias que han tenido en cuenta a la enseñanza de la lectura y escritura, hizo reflexionar de manera general, en la importancia del conocimiento teórico y práctico, que se necesita para la enseñanza a alumnos en la adquisición de la lectura y escritura.

Se les agradeció de nueva cuenta a los docentes el tiempo que dispusieron, el compartir información de sus prácticas educativas, lo que propició a la comprensión positiva entre maestros, y que la base fundamental de cada sesión había sido su participación. Se les pidió a los maestros que por favor contestarán el instrumento de valoración “**Fortalecimiento de habilidades docentes para la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel básico primaria en escuelas multigrado**”, se les brindó un espacio de 20 minutos para que respondieran cada pregunta. Una vez que los maestros fueron terminando de contestar enviaron los

instrumentos contestados, y por último se les envió una lista de cotejo para evaluar el taller.

6.4 Ajuste y observaciones durante la implementación

Durante la aplicación de la propuesta de intervención, se presentaron ajustes, que tuvieron que ser necesarios para ser llevando a cabo la implementación de esta, a continuación, se presentan los siguientes ajustes:

Muestra: 7 fue el número de docentes que se tenían tomados en cuenta desde el diagnóstico, se presentaron más docentes de los que se tenían vistos, debido a que, en la zona escolar, ingresaron maestros de nuevo ingreso, y los asignaron a los primeros ciclos de las escuelas multigrado de la zona.

Tiempo: desde la implementación de la 2da. Fase, se tuvieron que hacer variaciones del tiempo estimado, debido que fue de manera virtual a partir de esta fase, y la mayoría de los docentes tuvieron problemas para conectarse, lo que provocó que se iniciará media hora después del tiempo que se tenía estimado.

Asistencia: de igual forma desde la implementación de la 2da. Fase, dos de los maestros que estaban invitados, no se presentaron a la sesión, uno de los docentes expreso, que no estaba de acuerdo en que el taller fuera organizado de forma virtual, y el otro maestro expreso que la plataforma Google Meet no le gustaba y le fue difícil comprender su uso, dando la recomendación que si de nuevo implantaban el taller, que por favor lo hubieran desde otra plataforma, estos ajustes provocaron que aminorarán el total de maestros que se tenían considerados para la implementación de la propuesta de intervención.

Estos fueron los ajustes más relevantes que se presentaron durante la implementación de la propuesta de intervención, lo cual provoco adecuaciones que fueron necesarias para llevar el proceso de implementación.

Observaciones

La modalidad que se propuso para la implementación de las fases se consideró de forma virtual, debido a que los maestros durante los días de lunes a

viernes se encuentran viviendo en las comunidades en las escuelas donde trabajan, o en otros casos los maestros viajan diario hacia sus escuelas y al salir de clases ya vienen con mucho cansancio o llegan tarde a sus casas, por ello la implementación de las fases fue en los sábados por la mañana.

De igual forma en los últimos meses del año, en el calendario escolar se presentan suspensiones escolares, y algunos días coincidieron en sábado, que fueron los días que se eligieron para la implementación de las fases, durante la 3era. Fase, se hizo un ajuste del día sábado moviéndolo para el día miércoles, debido que esa semana en específico se presentaron varios días de suspensión de clases, esto también provoco la poca disponibilidad y tiempo que tuvieron los maestros para presentar los productos que se les pidió durante la sesión de la fase.

6.5 Informe de evaluación

6.5.1 Resultados de la evaluación del Taller "Reaprender, Leyendo y Escribiendo"

El informe de evaluación del taller "Reaprender, Leyendo y Escribiendo" presenta un análisis detallado de las distintas categorías y subcategorías relacionadas con la formación docente, la experiencia en el aula, las estrategias de enseñanza y los métodos utilizados. El taller ha sido crucial para evaluar y mejorar varios aspectos fundamentales en el ámbito educativo.

En la primera categoría de: **Formación Docente**, en la subcategoría de formación continua en la enseñanza de la lectura y escritura, se identificó que, en el diagnóstico inicial, los maestros admitieron no haber tomado cursos recientes. Sin embargo, durante las fases del taller, se logró observar un cambio significativo. Los maestros pudieron adquirir valiosa información sobre los niveles de escritura y reconocieron la importancia de este conocimiento para el diagnóstico de los alumnos al ingresar a primer grado.

Además, se destacó la falta de estrategias y métodos para la enseñanza de la lectura y escritura como un factor que puede afectar negativamente el desarrollo de los alumnos. No obstante, a lo largo del taller, se observó un progreso

significativo en la selección de materiales y actividades más acordes a los diferentes niveles de los estudiantes.

En la subcategoría de estrategias y métodos, se constató que la falta de información sobre estos aspectos puede impactar los resultados a corto plazo. Sin embargo, los maestros pudieron aprender a seleccionar métodos que complementan actividades y estrategias, considerando el contexto escolar y las necesidades de los alumnos. El método "Global de análisis estructural" fue identificado como una opción principal para mejorar las prácticas docentes.

Para la segunda categoría de **Experiencia Docente** no se proporcionaron resultados específicos en las subcategorías de retos, adecuaciones y recursos didácticos. No obstante, la ausencia de información detallada en este apartado indica una falta de datos concretos para evaluar la experiencia docente en relación con el taller.

Para la categoría 3 en Estrategias de Enseñanza, en las subcategorías de evaluaciones diagnósticas, estrategias de enseñanza para la lectura y escritura, y dificultades, no se presentaron resultados específicos ni observaciones detalladas, lo que sugiere una carencia de información en estas áreas en el informe de evaluación.

En la última categoría de Métodos, que similar a las anteriores, en la subcategoría de tipos de métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, no se proporcionaron resultados concretos ni observaciones específicas.

De manera general, el taller "Reaprender, Leyendo y Escribiendo" ha tenido un impacto positivo en la formación docente al permitir que estos adquirieran conocimientos esenciales sobre los niveles de escritura, estrategias y métodos para adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos. El intercambio de ideas y el enriquecimiento de la práctica docente fueron facilitados por el acompañamiento durante las sesiones del taller. Sin embargo, se sugiere la necesidad de fortalecer áreas específicas en futuras capacitaciones. La información detallada se encuentra registrada en la tabla 7 del informe de evaluación.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Tabla 7.

Informe de evaluación

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	RESULTADO DEL INSTRUMENTO APLICADO EN EL DIAGNÓSTICO	RESULTADO DEL INSTRUMENTO APLICADO EN LA EVALUACIÓN DE LA 4TA. FASE DEL TALLER “REAPRENDER, LEYENDO Y ESCRIBIENDO”	OTRAS OBSERVACIONES
1. Formación docente	1. Formación continua en la enseñanza de la lectura y escritura.	Los maestros admitieron no haber tomado cursos actualmente.	Durante las fases, se pudo observar y rescatar información mediante el taller y el instrumento aplicado a los maestros.	El acompañamiento de los maestros fue algo que pudo resaltar durante la implementación del taller, los maestros opinaron que el estar en varias sesiones les permitió interactuar y preguntar sobre diferentes cuestionamientos que tenían, por ejemplo: Si durante la semana después de cada fase, los maestros les surgía alguna duda, podían comentarla en la fase siguiente.
2. Experiencia docente	1. Retos 2. Adecuaciones 3. Recursos Didácticos	Coincidieron en la importancia de conocer los 4 niveles de escritura ya que sin ellos sería muy difícil poder diagnosticar el nivel en que se encuentran los alumnos al ingresar a primer grado.	Los maestros coincidieron, que el conocer y poder identificar cada uno de los 4 niveles de escritura, marca una gran diferencia para la ubicación de los alumnos, en algunos de los 4 niveles de escritura.	De igual forma en la aplicación de los dictados para poder saber en qué nivel se encontraban los alumnos, los maestros comentaban sobre los resultados que obtenían y se pedían opiniones de manera en general sobre los resultados que cada uno tenía, y si en algún caso los maestros tenían alguna aportación sobre sus resultados, esto le permitía al docente tener una visión más amplia.
3. Estrategias de enseñanza	1. Evaluaciones Diagnosticas 2. Estrategias de enseñanza para la lectura y escritura.	En cuanto al material didáctico los maestros coinciden que entre menos se conozcan los 4 niveles de escritura, será más difícil poder ubicar estrategias y material para trabajar según el diagnóstico de todo el grupo.	Posteriormente, los maestros pudieron seleccionar de mejor forma los materiales y actividades para los alumnos, ya que anteriormente buscaban solo un tipo de actividad para aplicar a todo el grupo, sin tomar en cuenta que cada alumno mostraba un nivel diferente.	
3. Dificultades	1. Dificultades de la enseñanza de la lectura. 2. Dificultades de la enseñanza de la escritura.			
4. Métodos	1. Tipos de métodos para la enseñanza de la lectura y escritura.	La falta de conocimiento de estrategias y métodos para la enseñanza de la lectura y escritura provocará que el maestro no tenga resultados óptimos después de un corto plazo y se verá deteriorada la enseñanza de los alumnos y su	Todos los maestros coincidieron que en gran parte la falta de información, o en su defecto la demasia información respecto a la enseñanza de la lectura y escritura, los llevo a confundir en cuanto a la selección de actividades y estrategias para implementar con los	

<p>desarrollo para alcanzar el proceso de alfabetización.</p>	<p>para el de</p>	<p>alumnos y poder obtener resultados favorables, que en este caso es que alumno poco a poco vaya adquiriendo la habilidad de leer y escribir.</p> <p>De igual forma los maestros, aprendieron a seleccionar un método el cual complementaron con actividades y estrategias, ubicándose primeramente en el contexto donde se ubica la escuela, ya que los alumnos viven en comunidades rurales, y cuentan con muchas carencias, que en este caso se detectan principalmente la falta de habilidades con las que el alumno ingresa al nivel básico primaria, por lo cual en la selección del método debe integrar primero habilidades básicas como las que se trabajan en el nivel preescolar, y la propuesta del método "Global de análisis estructural", los maestros consideraron comprenderla y que la tomaría como opción principal para el ajuste de sus prácticas docentes en el aula y poder obtener resultados favorables en la enseñanza de la lectura y escritura.</p>
---	-------------------	--

Fuente: Elaboración propia

En otras palabras y de manera detallada, se destacan los siguientes puntos:

En la categoría de formación docente, se resalta la importancia de la capacitación continua en la enseñanza de la lectura y escritura. Se identifica una brecha inicial, ya que los maestros admitieron no haber tomado cursos

recientemente. Sin embargo, durante el taller, se observó un avance significativo. Los educadores adquirieron conocimientos sobre los niveles de escritura y reconocieron su importancia para el diagnóstico de los alumnos al ingresar a primer grado.

Las observaciones indican que la falta de estrategias y métodos para la enseñanza de la lectura y escritura podría afectar negativamente el desarrollo de los alumnos. El taller fue un catalizador para que los maestros mejoraran en la selección de materiales y actividades, ajustándolos a los diferentes niveles de los estudiantes.

En la experiencia docente, la ausencia de datos detallados dificulta comprender la situación de los maestros en cuanto a retos, adecuaciones y recursos didácticos.

Similar a la experiencia docente, en las subcategorías de evaluaciones diagnósticas, estrategias de enseñanza para la lectura y escritura, y dificultades, el informe carece de información específica, lo que dificulta una evaluación exhaustiva en estas áreas.

En la categoría de métodos para la enseñanza, nuevamente, la falta de datos concretos y observaciones específicas limita la comprensión de este aspecto.

El taller ha mostrado un impacto positivo en la formación docente al mejorar el conocimiento sobre los niveles de escritura, estrategias y métodos para adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos. No obstante, las deficiencias en áreas como la experiencia docente, estrategias de enseñanza y métodos, donde se carece de resultados concretos y observaciones específicas, sugieren una limitación en el análisis exhaustivo de la efectividad del taller en estos ámbitos.

Se destaca la importancia de seguir fortaleciendo estas áreas en futuras capacitaciones, ya que la carencia de información detallada podría indicar deficiencias que no se abordan plenamente o que no fueron capturadas en este informe. Además, se debe considerar la necesidad de recopilar datos más

completos y específicos para una evaluación exhaustiva de todos los aspectos involucrados en la formación docente en la enseñanza de la lectura y escritura.

6.6 Resultados de la evaluación del programa

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación general del Taller “Reaprender leyendo y escribiendo” los resultados reflejan una percepción generalmente positiva y satisfactoria del desempeño del maestro y de la organización del taller en cada uno de los indicadores evaluados por los participantes.

Te gustó participar en el taller “Reaprender, leyendo y escribiendo”: Este indicador parece haber obtenido una aprobación total de todos los encuestados. Todos los participantes expresaron haber disfrutado su participación en el taller.

El maestro a cargo asistió puntualmente en cada fase: Este ítem obtuvo un porcentaje del 83% de respuestas afirmativas, lo que significa que la mayoría de los encuestados informaron que el maestro a cargo estuvo presente a tiempo en cada una de las fases del taller.

Las instrucciones que brindó el maestro a cargo fueron claras en cada fase del taller: Al igual que el indicador anterior, este también obtuvo un 83% de respuestas positivas. La mayoría de los encuestados afirmaron que las instrucciones proporcionadas por el maestro fueron claras en todas las fases del taller.

El docente a cargo del taller mostró disposición en cada fase: Este ítem recibió una aprobación total del 100%. Todos los participantes afirmaron que el docente a cargo mostró disposición durante cada fase del taller.

Los materiales utilizados en las fases fueron atractivos para mejorar la comprensión de los temas que se vieron: Aquí, el 83% de los encuestados expresó que los materiales utilizados en las diferentes fases del taller fueron atractivos y contribuyeron a mejorar la comprensión de los temas presentados.

El tiempo dedicado a cada sesión fue el indicado: Todos los participantes manifestaron que el tiempo dedicado a cada sesión del taller fue adecuado, obteniendo un 100% de respuestas positivas en este ítem.

Te gustó trabajar en el taller de manera virtual: Un 83% de los encuestados expresó su satisfacción al trabajar en el taller de manera virtual, indicando que disfrutaron de esta modalidad.

Los materiales que proporcionó el maestro fueron accesibles: Aquí, un 83% de los participantes indicó que los materiales proporcionados por el maestro fueron accesibles para el desarrollo de las actividades en el taller.

Los contenidos expuestos se presentaron en orden por el maestro a cargo - 83%: Similar a varios otros indicadores, el 83% de los encuestados consideró que los contenidos se presentaron de manera ordenada por el maestro.

El maestro propició la comprensión de los contenidos vistos en cada fase: Todos los encuestados expresaron que el maestro facilitó la comprensión de los contenidos vistos en cada una de las fases del taller.

El maestro propició la apertura de opiniones y aportación sobre experiencias: Todos los participantes indicaron que el maestro propició la apertura para que los asistentes expresaran sus opiniones y aportaran sobre sus experiencias, obteniendo un 100% de respuestas afirmativas.

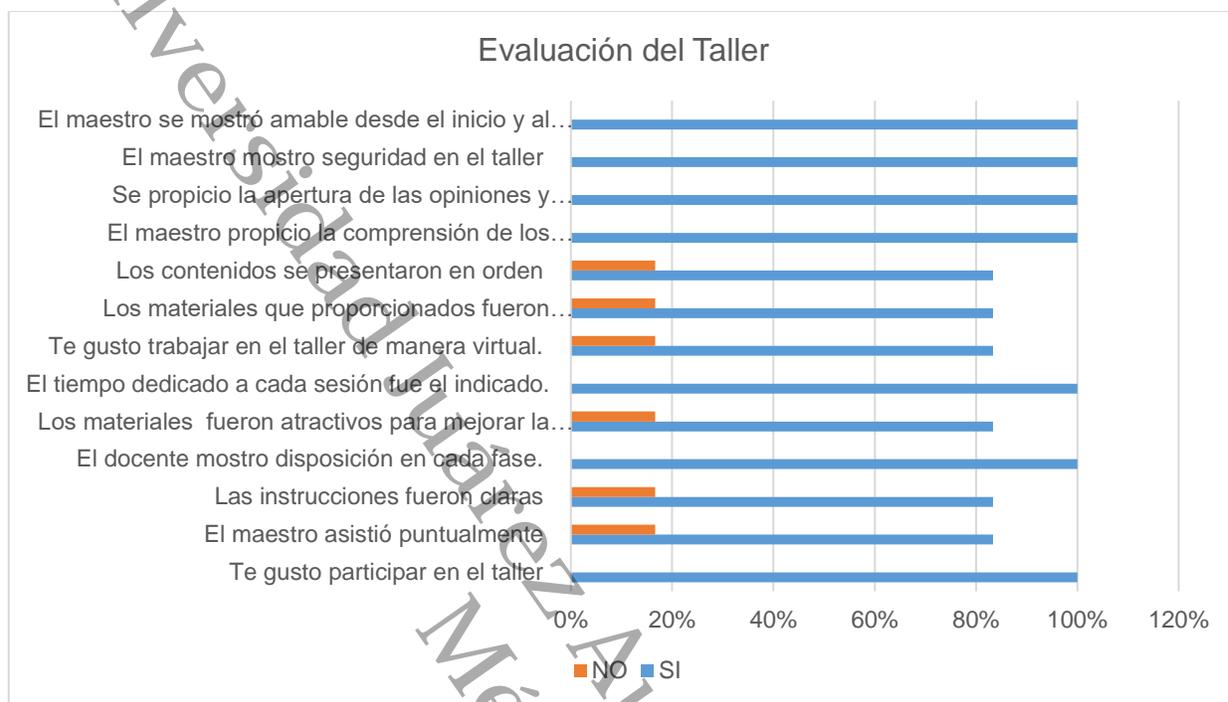
El maestro mostró seguridad en cuanto a la exposición de los contenidos en cada fase: El 100% de los participantes expresó que el maestro mostró seguridad al exponer los contenidos en cada fase del taller.

El maestro se mostró amable desde el inicio y al final de las fases: Todos los encuestados indicaron que el maestro demostró amabilidad tanto al inicio como al final de cada fase del taller.

Para visualizar los datos de manera detallada la siguiente grafica proporciona los porcentajes y resultados de los participantes.

Grafica 1

Resultados de la Evaluación del Taller



Los resultados de la tabla muestran las percepciones de los participantes sobre un taller específico, "Reaprender, leyendo y escribiendo", impartido por un maestro. Los datos expresan la aprobación de los participantes en varios aspectos del taller, donde se evaluaron diversos indicadores.

Los resultados indican altos niveles de satisfacción en varios aspectos del taller. Aspectos como la asistencia puntual del maestro, la claridad de las instrucciones dadas, la disposición del maestro, el tiempo dedicado a cada sesión, la calidad de los materiales utilizados, y el orden y la presentación de los contenidos obtuvieron porcentajes altos de respuestas positivas, oscilando entre 83% y 100%.

Además, se destacó que el maestro promovió activamente la comprensión de los contenidos, la apertura a opiniones y experiencias de los participantes demostró seguridad y amabilidad a lo largo del taller. Estos aspectos, relacionados con la facilitación del aprendizaje y el ambiente de la sesión, obtuvieron porcentajes del 100% de respuestas afirmativas.

6.7 Hallazgos y limitaciones

En el capítulo 6, se presentan los hallazgos relevantes de la aplicación y evaluación de la propuesta de intervención. A continuación, se destacan algunos de ellos:

- En la fase de diagnóstico, se identificó que los maestros admitieron no haber tomado cursos recientes en la enseñanza de la lectura y escritura, lo que sugiere una necesidad de formación continua en esta área.
- Durante la aplicación de la propuesta de intervención, se presentaron ajustes necesarios para llevar a cabo la implementación, como el aumento del número de docentes participantes debido a la incorporación de nuevos maestros en la zona escolar.
- En la evaluación del programa, se encontró una percepción generalmente positiva y satisfactoria del desempeño del maestro y de la organización del taller en cada uno de los indicadores evaluados por los participantes.
- En la evaluación del taller "Reaprender, Leyendo y Escribiendo", se identificó que los maestros pudieron adquirir valiosa información sobre los niveles de escritura y reconocieron la importancia de este conocimiento para el diagnóstico de los alumnos al ingresar a primer grado.
- En general, se concluyó que la propuesta de iniciación a la enseñanza de la lectura y escritura para docentes de primer grado de nivel básico primaria a través del taller "Reaprender, Leyendo y Escribiendo" resultó en una mejora significativa en la formación docente y en la experiencia en el aula en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura.

En resumen, los hallazgos relevantes de la aplicación y evaluación de la propuesta de intervención destacan la importancia de la formación continua en la enseñanza de la lectura y escritura para los docentes, así como la efectividad de la metodología de investigación-acción utilizada en este trabajo para mejorar la práctica educativa.

CONCLUSIONES

El trabajo recepcional se centró en proponer una iniciación a la enseñanza de la lectura y escritura para docentes de primer grado de nivel básico primaria a través del taller "Reaprender, Leyendo y Escribiendo". El propósito fundamental fue fortalecer la formación docente en la enseñanza de la lectura y escritura, mejorando la experiencia en el aula, las estrategias de enseñanza y los métodos utilizados.

Los resultados generales de la evaluación reflejaron una percepción mayoritariamente positiva y satisfactoria del desempeño del maestro y la organización del taller en cada uno de los indicadores evaluados por los participantes. Estos resultados específicos revelaron un cambio significativo en los docentes, quienes, si bien admitieron en el diagnóstico inicial no haber tomado cursos recientes en la enseñanza de la lectura y escritura, lograron adquirir información valiosa sobre los niveles de escritura durante las fases del taller. Reconocieron la importancia de dicho conocimiento para el diagnóstico de los alumnos al ingresar a primer grado.

En conclusión, la propuesta resultó en una mejora significativa en la formación docente y en la experiencia en el aula en lo que respecta a la enseñanza de la lectura y escritura. Se destaca la importancia de seguir fortaleciendo estas áreas en futuras capacitaciones y de obtener datos más detallados y específicos para una evaluación exhaustiva.

La metodología de investigación-acción permitió una exploración colectiva y una participación democrática en la toma de decisiones, lo que generó una propuesta educativa innovadora y efectiva. Esto permitió que los docentes fueran activos en el proceso de mejora de su práctica docente y del currículum.

Se abren nuevas posibilidades de intervención considerando la implementación de talleres similares en otros niveles educativos y áreas de enseñanza, lo que podría mejorar la formación docente en distintos contextos educativos. Asimismo, se

sugiere la puesta en marcha de programas de formación continua para mantener actualizados a los maestros en el ámbito de la lectura y escritura.

Se plantea el desafío de recopilar datos más completos y específicos para evaluar exhaustivamente todos los aspectos involucrados en la formación docente en la enseñanza de la lectura y escritura. Se sugiere la implementación de estrategias de seguimiento y evaluación a largo plazo para medir el impacto de estas capacitaciones en el desempeño de los docentes y en el aprendizaje de los alumnos.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

REFERENCIAS

- Alban, G. P. G., Arguello, A. E. V., & Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
- Álvarez, A. y Del Río, P. (1999). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. (pp. 93- 119). Madrid: Alianza.
- Arriaga, M. (2015) El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Revista Atenas*, 3 (31), 63-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007>
- Ausubel, D., Novak J. y Henesian H. (1989). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bancayán-Ore, C. C., & Vega-Denegri, P. (2020). La investigación-acción en el contexto educativo. *Paideia XXI*, 10(1), 233-247.
- Benavent Oltra, J. A., (2010). EL INSTITUTO NACIONAL DE PSICOLOGÍA APLICADA Y PSICOTECNIA (INPAP), POSTERIOR INSTITUTO DE PSICOLOGÍA APLICADA Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL (INPAOP) Y SU RED DE INSTITUTOS PROVINCIALES Y LOCALES DURANTE LA IMPLANTACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970-1978). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 480-502.
- Bolívar, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: El programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (16), 113-124.
- Burgo Bencomo, O. B., León González, J. L., Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J., & Espinoza Freire, E. E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48.

- Caldera, R., (2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela. *Educere*, 6(20), 363-368.
- Campayo Muñoz, E. Á., & Cabedo-Mas, A. (2018). Investigación-acción como recurso para la innovación y mejora de la práctica educativa en conservatorios: una experiencia en las enseñanzas elementales de música en España.
- Cano, F. y Finocchio A. (2006). Lenguaje y escritura desde la escuela. Serie Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación, (10). Caracas: IESALC UNESCO.
- Carvajal, F. y Ramos, J. (2000b). La alfabetización como medio para recrear la cultura. En F. Carvajal y J. Ramos (Coords.). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? II. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito.* (pp. 49– 57). Sevilla, España: Publicaciones M.C.E.P.
- Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8.
- Coll, C. y Martí, E. (1999). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación.* (pp. 121-139). Madrid: Alianza Psicología.
- Conejero, J. C. (2020). Una aproximación a la investigación cualitativa. *Neumología Pediátrica*, 15(1), 242-244.
- Cotera, L. Y., Luisa, M., Jiménez, F., Yuly, V., & Álzate, V. R. (2020). Influencia de la lecto-escritura en el rendimiento académico de los estudiantes del grado primero de la I. E. R. la Cadena del municipio de Carepa.
- Cuevas, J.; Gordillo, L. y Martí, M. (1985). *Didáctica de la lectura. Métodos y diagnóstico.* Barcelona, España: Editorial Humanitas.

- Dale, P. (1996). Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico. En N. González y A. Requena (Comps.). Pedagogía de la lectura y la escritura en el nivel de preescolar. (pp. 23-55). Caracas: Ediciones de la Fundación Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez".
- Díaz Argüero, C. (2024). La obra de Emilia Ferreiro. Una revolución conceptual sobre el lenguaje escrito. *Lingüística Mexicana*. Nueva Época, 6(1), 195-216. Recuperado a partir de https://linguisticamexicana-ama.colmex.mx/index.php/Linguistica_mexicana/article/view/544
- Díaz, J. (2001). El proceso de toma de decisiones en la programación de la Educación Física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado en 21 de octubre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200750572013000300009&lng=es&tlng=es.
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Ediciones Morata.
- Falcón, J. (2003). La enseñanza de la lectura en Venezuela: de la escuela nueva al constructivismo y al análisis de textos. Caracas: Ediciones del Vice-rectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ferreiro, E. (Coord.) (1989). Los hijos del analfabetismo. Propuesta para la alfabetización escolar en América Latina. México: Editorial Siglo XXI.
- Gallego Betancur, T. M. y Muñoz Gutiérrez, M. T. (2020). Construcción de la lectura y escritura en preescolar a través de la variedad textual en una zona rural de

- Antioquia. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (59), 111-132. doi: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a7>
- Gallego, M. (1991). Investigaciones sobre el pensamiento del profesor: Aproximaciones al estudio de las <<teorías y creencias de los profesores>>. Revista Española de Pedagogía, (89), 287-325.
- Gaspar, M. y Archanco, P. (2006). Lenguaje y lectura desde la escuela. Serie Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación, (9). Caracas: IESALC UNESCO.
- Graves, D. (1996). Didáctica de la escritura. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Grossman, P.L. (1989). A study in contrast: sources of pedagogical content knowledge for secondary english. Journal of Teacher Education, 40, 24- 31. Edic. cast.: Un estudio comparado: Las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en Secundaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9 (1), 2005.
- INEGI. (2023). Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee>
- Lejter, J. (1990). Instrucción y aprendizaje significativo. Caracas: Ediciones Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Lizeth Armenta Zazueta, D., Zea Verdin, A. A., Abundis de León, F., & Celia Yaneth Quiroz Campas, D. (2019). Programa de lectoescritura en educación básica. Revista de La Realidad Global Academia Journals. Com, 8(1).
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. Journal of Teacher Education, 41 (3), 3-11.
- Martínez, J. (1989). Renovación pedagógica y emancipación profesional. Valencia, España: Universitat de València. Serie de publicaciones.

- Mena, S. (s. f.). Los modelos pedagógicos. Educación. Recuperado en mayo, 21, 2007 disponible en http://www.feyalegria.org/images/acrobat/4%20Educación_4062.pdf
- Molina, L. (1997). Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo. Bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Nava, A. (2019). Diagnóstico de necesidades de intervención educativa en las escuelas normales. XII congreso nacional de investigación educativa. 7, 1-10. Recuperado de: <http://explora.ajusco.upn.mx:8080/explora-pdf/1086.pdf>
- Navarro, A. (1989). La psicología y sus múltiples objetos de estudio. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad Central de Venezuela.
- Negrín, O. y Vergara, J. (2003). Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Nemirovsky, M. (1999). "Esto no es un lápiz" o la fuerza de una hipótesis. En F. Carvajal y J. Ramos (Coords.). ¿Enseñar o aprender a escribir y leer? II. Formación y práctica docente. (pp. 29- 33). Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Onrubia, J; I. Solé y A. Zabala (Co-autores). El constructivismo en el aula. (pp. 7-23). Barcelona, España, Editorial Graó.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?
- Palacios, J. (2006). La educación en el siglo XXI (I). La tradición renovadora. (Rousseau, Ferrière, Piaget, Freinet) (3° ed.). Cuadernos de Educación, (146). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Pearson. (31 de octubre de 2020). Nueva Escuela Mexicana: Lo que necesitas saber de este modelo. Pearson. <https://blog.pearsonlatam.com/en-el->

[aula/nueva-escuela-mexicana-lo-que-debe-saber#:~:text=La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana%20\(mejor,resultados%20finales%20del%20proceso%20educativo.](#)

PIAGET, J. (1974). SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGIA (5a. ed.). BARCELONA: BARRAL.

Quecedo, M. (2001). Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado. Tesis doctoral. Bilbao, Universidad del País Vasco, Bilbao, España.

Ruiz, U. y Camps, A. (2007, junio). Corrientes en investigación educativa y formación del profesorado: una visión de conjunto. *Cultura y Educación*, 19 (2) 105-122.

Sánchez, M. y Rojas, B. (2005, junio). La teoría de acción y su incidencia en los niveles de aprendizaje de la organización y de los actores en la escuela básica rural venezolana. *Paradigma*, 26 (1), 137-168.

Sangrà, J. (2002). L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels Mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

Santana, D. (2004). Conocimiento de los profesores que enseñan a escribir en el ciclo medio de la enseñanza primaria. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Saunders, R. y Bingham-Newman, A. (1989). *Perspectiva piagetana en la educación infantil*. Madrid: Ediciones Morata.

Schmelkes, S., & Aguila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Secretaría de Educación (2019). Nueva Escuela Mexicana. Recuperado de <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). Aprendizajes Claves para la educación integral. https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Solé, I. y Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll; E. Martín; T. Mauri;

Teberosky, A. (2000). La entrada en lo escrito. En Carvajal y J. Ramos (Coords.). ¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito. (pp. 91–108). Sevilla, España: Publicaciones M.C.E.P.

Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). Escribir y leer a través del currículum. Cuadernos de Educación, 46. Barcelona, España: I.C.E. HORSORI. Universitat Barcelona.

Tolchinsky, L. y Teberosky, (1992). Al pie de la letra. Infancia y aprendizaje, (59-60), 101-130.

Tsvetkova, L. (1996). Vigotsky en la psicología soviética. Ponencia presentada en el Simposium internacional “Vigotsky en la psicología y educación a 100 años de su natalicio”, Cuernavaca, México.

Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Barcelona, España: Crítica.

Vigotsky, L. (1998). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Viramontes, Anaya, Efrén. Quiñones, Molina, Judith. Burrola, Márquez, Luis Manuel. (2021). La segmentación del texto en la alfabetización inicial. [*98-Texto del](#)

[artículo-343-1-10-20211111.pdfhttps://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/estrategias-didacticas-en-docentes-para-promover-la-lectura.pdf](https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/estrategias-didacticas-en-docentes-para-promover-la-lectura.pdf)

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zamudio, J. (2003). El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales. Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales, (8), 87-104.

México.

Autónoma de Tabasco.

ANEXOS

Anexo 1

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La presente entrevista está dirigida a docentes que imparten clases a los primeros grados de nivel básico primaria.

Objetivo: Identificar las prácticas de enseñanzas sobre la lectura y escritura que utilizan los docentes que imparten clases a los primeros grados de nivel básico primaria.

Le manifestamos que el uso de los datos de la presente entrevista se remitirá a fines de la investigación. Hacerle ver también que la función del investigador es recoger la experiencia, en ningún caso evaluarla ni juzgarla, por lo que usted se debe sentir con toda la confianza para emitir sus respuestas. De igual manera quiero señalarle que se protegerá y preservará la privacidad, derechos e intereses de usted manteniendo su anonimato.

A. Datos generales

1. Edad
2. Sexo: Femenino Masculino
3. Ciclo Escolar:
4. Lugar de procedencia:

A) Formación docente

1. ¿Cuál es su formación académica?
2. ¿Ha llevado cursos, talleres o diplomados, sobre la enseñanza de la lectura y la escritura por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o por otros medios? si su respuesta es sí, por favor coloque en forma de lista cuales de ellos ha tomado.
3. ¿Actualmente ha cursado talleres o diplomados sobre la enseñanza de la lectura y la escritura?
4. ¿Durante los consejos técnicos se abordan temas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura?

B) Experiencia docente

5. ¿Cuántos años de experiencia tiene impartiendo clases en primer ciclo (1er. Y 2do. Grado)?

6. ¿Considera importante que los alumnos que ingresan a primer grado de nivel primaria hayan cursado el nivel preescolar? ¿Por qué?

7. ¿Cuáles han sido los principales retos que ha tenido que enfrentar en la enseñanza de la lectura y la escritura?

8. Al imparte clases en primer ciclo (1er. Y 2do. Grado ¿Cuáles es su objetivo principal en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura?

9. ¿Cuáles son las principales adecuaciones que ha tenido que realizar al elaborar su planeación didáctica para el primer ciclo (1er. Y 2do. Grado)?

10. ¿Cómo organiza los contenidos de la enseñanza lectura y la escritura?

C) Estrategias de enseñanza

11. ¿Lleva a cabo evaluaciones diagnosticas para conocer el nivel con el que ingresan los alumnos a primer ciclo (1er. Y 2do. Grado ¿Cuáles?

12. ¿Qué estrategias utiliza para la enseñanza de la lectura y la escritura?

13. ¿Mencione los recursos didácticos que utiliza para el desarrollo de las actividades para la enseñanza de la lectura y la escritura?

14. ¿Considera necesario diseñar estrategias de enseñanza específicas en atención con alumnos que se encuentran en los niveles más atrasados? ¿Por qué?

D) Dificultades de la Lectura y Escritura

15. ¿Mencione las dificultades que considera al momento de impartir la enseñanza de la lectura?

16. ¿Mencione las dificultades que considera más complicadas al momento de impartir la enseñanza de la escritura?

E) Métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura

17. ¿Indique los métodos que emplea para la enseñanza de la escritura y escritura?

18. ¿Cuál es el método que más le funciona al momento de impartir la enseñanza de la lectura y escritura?

19. ¿Cuáles son las estrategias que más le funciona al momento de impartir la enseñanza de la lectura y escritura?

20. ¿Ha enseñado a leer y escribir a alumnos de grados más avanzados?

21. ¿Aproximadamente en que tiempo logró la enseñanza de la lectura y la escritura con alumnos de grados más avanzados?

22. ¿Le gustaría participar en un curso o taller sobre métodos o estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura?

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Anexo 2

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR AL DOCENTE

Objetivo: Evaluar a los docentes en cuanto a la toma de decisiones que implementan al inicio de cada ciclo escolar para la enseñanza de la lectura y la escritura

Instrucciones: Elija la opción que refleje los conocimientos del docente y marque con una X

INDICADORES	SI	NO
El docente entrevista a los tutores de los alumnos al inicio del ciclo escolar.		
Elije evaluaciones diagnósticas adaptadas a su contexto grupal.		
Aplica una evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar.		
Aplica dinámicas para integración del grupo.		
Planea la lista de materiales escolares para los alumnos.		
Conoce los 4 niveles de escritura.		
Sabe diferenciar cada nivel de escritura.		
Toma en cuenta el nivel de los alumnos para la asignación de actividades.		

Anexo 3

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL TALLER “REAPRENDER, LEYENDO Y ESCRIBIENDO”

Objetivo: Evaluar a los docentes en cuanto a la toma de decisiones que implementan al inicio de cada ciclo escolar para la enseñanza de la lectura y la escritura

Instrucciones: Elija la opción que refleje los conocimientos del docente y marque con una X

INDICADORES	SI	NO
Te gusto participar en el taller “Reaprender, leyendo y escribiendo”		
El maestro a cargo asistió puntualmente en cada fase.		
Las instrucciones que brindo el maestro a cargo fueron claras en cada fase del taller.		
El docente a cargo del taller, mostro disposición en cada fase.		
Los materiales utilizados en las fases fueron atractivos para mejorar la comprensión de los temas que se vieron.		
El tiempo dedicado a cada sesión fue el indicado.		
Te gusto trabajar en el taller de manera virtual.		
Los materiales que proporcionó el maestro fueron accesibles.		
Los contenidos expuestos, se presentaron en orden por el maestro a cargo.		
El maestro propicio la comprensión de los contenidos vistos en cada fase.		
El maestro propicio la apertura de las opiniones y aportación sobre experiencias.		
El maestro mostro seguridad en cuanto a la exposición de los contenidos en cada fase.		
El maestro se mostró amable desde el inicio y al final de las fases.		

Anexo 4

1. Lista de cotejo para evaluar al alumno

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR ALUMNOS DE PRIMER CICLO EN ESCUELAS MULTIGRADO

Objetivo: Identificar las condiciones previas de lectura y escritura que el alumno presenta al ingresar al primer ciclo.

Instrucciones: Seleccione la opción que el alumno presente en el desarrollo de la escritura.

Docente: _____

Nombre del alumno	INDICADORES												
	Usa el lápiz correctamente		Su escritura es fluida		Transcribe lo que ve en el pizarrón		Su escritura es legible		Escribe ordenadamente en las		Separa las sílabas al		
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	

Instrucciones: Seleccione la opción que el alumno presente en el desarrollo de la lectura.

Nombre del alumno	INDICADORES												
	Identifica correctamente su		Separa las palabras al		Realiza dictado de palabras		Identifica correctamente		Identifica las letras minúsculas		Identifica las letras mayúsculas		
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	

Anexo 5

2. Diagnostico Grupal

DIAGNOSTICO GENERAL

Estimada maestra: en este apartado compartirás información sobre la situación general de los grados que te fueron asignados, te dejo algunas preguntas base, para que redactes la información.

- ✓ Nombre de la escuela:
- ✓ Lugar donde se ubica la escuela:
- ✓ Zona escolar:
- ✓ Sector escolar:
- ✓ Clave:
- ✓ ¿Cuántos alumnos de primer grado?
- ✓ ¿Cuántos alumnos de segundo grado?
- ✓ ¿Cuántos alumnos hay en total?
- ✓ ¿Cuentas con apoyo de la mayoría de los padres?
- ✓ ¿La mayoría de los alumnos curso preescolar?
- ✓ Te dejo este cuadro para que puedas ir colocando en qué nivel de escritura están cada uno de tus alumnos, recuerda que, si aún no tienes este dato, puedes sacar la información leyendo el Manual de fortalecimiento para que identifiques cada uno de los niveles, y sobre todo aplicando un dictado como mínimo de 10 palabras, de igual forma en el manual podrás encontrar que tipo de palabras que puedes dictar a los alumnos.

N°	Alumnos 1er. Grado	Nivel de conceptualización			
		Presilábico	Silábico	Silábico- Alfabético	Alfabético
1	Carlos	X			
2	Ema	X			
3	María	X			

Total de alumnos por cada nivel de conceptualización	
Presilábico	
Silábico	
Silábico- Alfabético	
Alfabético	

N°	Alumnos 2do. Grado	Nivel de conceptualización			
		Presilábico	Silábico	Silábico- Alfabético	Alfabético
1	Sofia	X			
2	Daniel		X		
3	Rosa	X			
3					

Total de alumnos por cada nivel de conceptualización	
Presilábico	
Silábico	
Silábico- Alfabético	
Alfabético	

N°	Alumnos 3ero. Grado	Nivel de conceptualización			
		Presilábico	Silábico	Silábico- Alfabético	Alfabético
1	Ana	X			
2	Belem			X	
3	Santiago		X		
3					

Total de alumnos por cada nivel de conceptualización	
Presilábico	
Silábico	
Silábico- Alfabético	
Alfabético	

Al finalizar, deberás colocar el total de todos los grupos juntos

Total de alumnos por cada nivel de conceptualización			
	1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
Presilábico			
Silábico			
Silábico- Alfabético			
Alfabético			
Total de alumnos			