



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



Facultad de  
Comunicación Humana

---

---

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS**  
**FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA**  
**DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

---

**TESIS:** “DISEÑO DE UN TALLER BASADO EN UN PROCESADOR DETEXTOS PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LENGUA ESCRITA DE NIÑOS DE PRIMARIA”

**PARA OBTENER EL GRADO DE:** MAESTRA EN ATENCIÓN  
A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

**PRESENTA:**  
**LCH. YADIRA MEDINA RAMIREZ**

**DIRECTOR DE TESIS**

**DR. LEONARDO MANRÍQUEZ LÓPEZ**

COMITÉ REVISOR:

DR. ALBERTO JORGE FALCÓN ALBARRAN

DRA. ALEJANDRA MONTES DE OCA O'REILLY

DR. ELISEO GUAJARDO RAMOS

DRA. MARIA GUADALUPE SANTOS CARRETO.

Cuernavaca, Mor. 04 junio de 2018.

ÍNDICE TEMÁTICO .....	1
INDICE DE TABLAS .....	2
Resumen .....	3
Introducción .....	4
<b>CAPÍTULO 1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LENGUA ESCRITA</b>	
1.1. Competencia y Competencia Comunicativa .....	12
1.2.-Competencia comunicativa en lengua escrita y su evaluación .....	16
1.3.-Bases Teóricas: El constructivismo.....	21
<b>CAPITULO 2.LAS TIC, EL PROCESADOR DE TEXTOS, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, EDUCACIÓN INCLUSIVA Y GRUPOS COOPERATIVOS</b>	
2.1.-Las TIC .....	25
2.2.-Las TIC en la Educación Básica en México .....	27
2.3.-El Procesador de Texto .....	30
2.4.-El Procesador de Texto en la Educación .....	33
2.5.-Educación inclusiva, atención a la diversidad y grupos cooperativos .....	36
<b>CAPITULO 3. ANTECEDENTES EXPERIMENTALES Y JUSTIFICACIÓN</b>	
3.1.-Preguntas de Investigación .....	42
3.2.-Objetivos .....	42
3.3.-Justificación .....	43
3.4.-Diseño del estudio .....	44
3.5.-Variables .....	44
3.6.-Participantes .....	46
3.7.-Población .....	47
3.8.- Instrumentos de evaluación .....	48
3.9.-Taller de intervención .....	50
3.10.-Procedimiento .....	51
<b>CAPITULO 4. RESULTADOS</b> .....	55
DISCUSIÓN .....	59
CONCLUSIÓN.....	69
REFERENCIAS .....	72
ANEXOS .....	82

---

## INDICE DE TABLAS

Número		Página
1	Datos de los Participantes .....	46
2	Datos de las escuelas .....	47
3	Temas que conforman el taller de intervención .....	51
4	Temas elegidos para escribir artículos de opinión .....	53
5	Resultados de las variables de control del pretest .....	55
6	Resultados generales de variables dependientes .....	56
7	Resultados entre los grupos .....	57
8	Diferencia de medias de las variables de control .....	58

## RESUMEN

Se ha observado que las competencias en lengua escrita en los estudiantes de primaria son deficientes, esto se ve reflejado en los resultados de las evaluaciones aplicadas a nivel nacional e internacional; lo cual ha preocupado al sector educativo de nuestro país. Se ha comprobado que para mejorar dichas competencias es importante la revisión y la edición de textos escritos en grupos cooperativos. Sobre esta base instituciones como el INNE han propuesto diversas intervenciones para mejorar dichas competencias, estas intervenciones se basan principalmente en el uso de herramientas tradicionales (lápiz y papel). Es importante mencionar que actualmente se cuentan con otros recursos que son de fácil acceso e innovadores, con los que los estudiantes pueden mejorar las competencias comunicativas. Con lo anterior nos referimos a hacer uso de las “Tecnologías de la información y comunicación” (TIC). Estas han demostrado ser una herramienta efectiva para la enseñanza y el aprendizaje, a pesar de lo anteriormente citado estas solo están siendo implementadas en programas para los niveles educativos media superior y superior. Actualmente en México se carecen de programas que aprovechen el uso de las TIC en la enseñanza de la lengua escrita en grados primarios, por lo cual la presente investigación tuvo como objetivo el diseñar un taller basado en el propuesto por el INEE que mejorara las competencias comunicativas en lengua escrita por medio de la elaboración de artículos de opinión con el uso del procesador de texto Word. La investigación se llevó a cabo con alumnos que cursan el tercer grado de primaria en dos escuelas públicas. Esta investigación presenta un diseño cuasi experimental con la aplicación de un pretest y post test, con dos grupos control (G.C1, GC2) y un grupo experimental (G.E). El taller se aplicó solo a dos de los tres grupos mencionados, el primero de ellos con procesador de textos (G.E) y el segundo (G.C2) solo el taller sin el uso de dicha herramienta, se tomaron medidas de la competencia comunicativa antes y después de la intervención a través de “La rúbrica para evaluar la competencia comunicativa en lengua escrita en tercer grado de primaria”, de esta se evaluaron los siguientes aspectos: coherencia y repertorio, cohesión y contenido. Los resultados fueron analizados mediante pruebas de análisis de varianza de una sola vía (ANOVA de un factor), los resultados obtenidos nos muestran una mejora en el grupo experimental en las áreas de coherencia y repertorio, Contenido y Cohesión frente a los alumnos de los grupos control. Este trabajo muestra como un taller puede dar un efecto positivo en la escritura y a su vez dejar efectos a largo plazo en los estudiantes.

**Palabras clave:** Competencias comunicativas, Lengua escrita, TIC, Artículos de Opinión, Alumnos de primaria, Grupos cooperativos.

## INTRODUCCIÓN

Lerner (2003) menciona que uno de los más grandes retos a los que se enfrenta la educación es la enseñanza de la lectura y la escritura, esto se debe a que esta debe lograr que los alumnos se interesen y se incorporen a una comunidad de lectores y escritores en donde puedan ser miembros activos y plenos. Salvador (2000) señala que en particular la lengua escrita, es un instrumento privilegiado en el aprendizaje escolar, esto se debe a que esta es un medio importante para acceder al aprendizaje y a la cultura.

Tal es la importancia de poseer una buena expresión escrita, que el desarrollo y la consolidación de las habilidades relacionadas con ella permiten a los individuos, formarse e integrarse en la sociedad a lo largo de toda su vida, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE,2008). Es importante mencionar que saber escribir tiene un valor inmenso no solo en el ámbito académico, laboral y social ya que gracias a esta habilidad podemos comunicar y dejar pruebas de nuestras ideas y sentimientos, tanto para nuestros lectores como para nosotros mismos, ya que nos permite clarificar nuestros pensamientos y construir a partir de ellos.

Flotts, et al. (2016) menciona que es importante el nivel de competencia comunicativa en lengua escrita que desarrolla cada individuo, ya que esto permite su desempeño con mayor o menor éxito no solo en a nivel educativo si no también en tareas de la vida cotidiana básicas, como lo son responder a correos electrónicos, hacer listas de compras, dar una receta, etc. Para realizar cualquiera de las actividades mencionadas es necesario que cada sujeto desarrollé nociones

de funcionalidad y formalidad del texto, esto implica un conocimiento de aspectos culturales de la escritura.

Olson (Como se cita en INEE, 2008) hace referencia a que la escritura cumple las siguientes funciones básicas: la función representativa; la que permite modificar las ideas, es decir, descubrir nuevas formas para resolver problemas, así como generar y transformar el conocimiento y la función educativa, que permite adquirir un medio de comunicación flexible, integrador y permanente como lo es la escritura.

Por otra parte, algunos estudios sobre escritura de textos en alumnos de cuarto, quinto y sexto de primaria (Ibarra y Guzmán, 2003; Mazón, 2006; Mazón, Rojas-Drummond y Vélez, 2005; Peón, 2004; citados en INEE, 2008), han encontrado que los alumnos, al elaborar *textos narrativos*, no los planean, no suelen respetar la estructura textual, rompen la secuencia lógica del relato y aplican de forma deficiente las convencionalidades lingüísticas. Por otra parte, los *textos argumentativos* generados por los alumnos no cumplen con la intención comunicativa ya que los argumentos no suelen ser pertinentes, suficientes ni aceptables. De manera similar, al elaborar *textos expositivos* los educandos suelen realizar copias literales de textos leídos, por lo que sus producciones en ocasiones carecen de coherencia global y no hay integración entre las ideas escritas.

Posiblemente, como resultado de ello las investigaciones que se han llevado a cabo en México demuestran que el nivel de lectoescritura que presentan los niños durante sus primeros años escolares es deficiente (Guevara, López, Hernández, García, Delgado & Hermosillo, 2008). No son de extrañar, por lo tanto,

lo encontrado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) de expresión escrita, los cuales muestran que el 43% de los alumnos de tercero de primaria, el 63% de sexto y 56% de tercero de secundaria no alcanzan un dominio mínimo aceptable en expresión escrita; lo que significa que los estudiantes no son sensibles a las funciones ni a las características lingüísticas de los diferentes tipos de textos y presentan problemas significativos en el uso de las convenciones de la lengua (INEE, 2008).

Otras evaluaciones demuestran que los alumnos de educación primaria en México presentan un bajo desempeño en el área de español, prueba de ello son los resultados de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (Enlace) aplicada en el año 2013 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a una población de 14,098,879 alumnos de tercero a sexto de primaria; la cual evalúa las asignaturas de español, matemáticas y formación cívica y ética. En ella se evidenció que, el 20.7 % de los alumnos tiene un bajo desempeño en español, 58.1% posee nociones elementales, el 19.6% presentan un buen desempeño y solo un 1.9% de los alumnos evaluados muestran un desempeño excelente (SEP, 2013).

La evaluación Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce) aplicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación de la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el año 2013; la cual evalúa las asignaturas de matemáticas y lenguaje; esta fue aplicada a 7,368 alumnos de tercero y sexto de primaria en México (para fines de esta investigación solo se tomaran en cuenta los

resultados obtenidos en la evaluación de lenguaje en el área de escritura de tercero de primaria) de la cual se obtuvieron los siguientes resultados:

- 54% son capaces de conservar el tema en todo el texto, mantienen la concordancia oracional y la cohesión a lo largo del contenido textual
- 30% son capaces de emplear las convenciones mínimas en ortografía, segmentación de palabras y puntuación; además de emplear correctamente signos de puntuación
- Solo un 48% son capaces de elaborar una carta en la que manifestaron su opinión y la sustentaron; además incluyeron los elementos propios de una carta en el tono (Flotts, et al. 2016).

Por otra parte, resultados de evaluaciones del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) aplicadas a una población de 14204 alumnos de sexto de primaria en 2015, la cual tiene como objetivo evaluar las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. El desempeño obtenido en la asignatura de lenguaje y comunicación (para esta investigación solo se usaran los resultados obtenidos de alumnos de sexto grado de primaria) demuestran que el 49% de los alumnos evaluados puede seleccionar información sencilla que está explícitamente expuesta en textos descriptivos de manera deficiente, el 33.2% comprende de manera indispensable la información contenida en textos expositivos y literarios, por otra parte solo 14.6% logra satisfactoriamente realizar inferencias, como interpretar el sentido de una metáfora en una fábula y por último el 2.6% de la población tiene un logro sobresaliente en la comprensión de textos argumentativos así como artículos de opinión (INEE, 2015).

Aunque los resultados de la prueba Planea no están relacionados directamente con la escritura y además corresponden a un nivel educativo mayor (6° de primaria), se describen solo como una referencia para indicar que existe un bajo desempeño en el área de las habilidades comunicativas en educación básica.

Algunos asocian estos problemas a los modelos de enseñanza, recordemos que México ha pasado por varios modelos pedagógicos para la enseñanza de la lengua escrita. Mencionaremos dos de ellos que marcaron significativamente la enseñanza en dicha área. De acuerdo a Barba (2004), el primero surgió en la década de los años setenta hasta los años ochenta y el segundo comienza a implementarse desde estos años hasta la actualidad.

Antes de la década de los años 70, la mayor parte de los estudios y enseñanzas sobre el lenguaje infantil se ocupaban más del léxico, es decir, de la cantidad y variedad de palabras utilizadas por el niño, clasificadas según las categorías del lenguaje adulto. Durante estas décadas, comienza la búsqueda de un nuevo modelo que lograra sintetizar el aprendizaje y la enseñanza, aceptando que la lectura y la escritura son al mismo tiempo no solo un acto social, sino también un hecho lingüístico, cognitivo y escolar, de naturaleza compleja que solo se les podría abordar por medio de un enfoque holístico (Braslavsky, 1988; como se cita en Barba, 2004).

Es a partir de estos momentos cuando comienzan a difundirse en México las aportaciones del constructivismo, especialmente de la psicogenética y la psicolingüística. De igual manera surge un cambio radical que cambia por completo la manera de ver la lengua escrita, ahora se afirmaba que para que el niño adquiriera

el conocimiento del uso de la lengua escrita no solo era necesario ver al alumno como sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo, sino también que los alumnos aprendan y se apropien de las estructuras léxico-sintácticas, semánticas, así como de los convencionalismos ortográficos de la lengua escrita.

- A principios de los años 80 es cuando surge el término de competencias, que posteriormente sería aplicado a la educación, es de este surgimiento que aparece el término de competencia comunicativa, este hace referencia a que los alumnos logren adquirir y apropiarse de las competencias comunicativas (hablar, leer y escribir). Por lo cual en el caso de la lengua escrita es necesario también apropiarse de las competencias lingüísticas. Recordemos que el plan y programa que se encuentra actualmente vigente toma como base el aprendizaje por competencias.

Con lo anteriormente mencionado y manera de resumen se puede concluir que a pesar del inmenso valor que la escritura tiene para el ser humano, la importancia de su enseñanza, su aprendizaje y de los cambios a los modelos de aprendizaje a lo largo de los años, es visible que los alumnos de educación básica tienen un bajo desempeño en evaluaciones aplicadas a nivel nacional e internacional. En parte tal vez se deba a ello que, para resolver dicha problemática, la autoridad educativa ha implementado diversos programas y materiales enfocados a mejorar las competencias comunicativas en lengua escrita que toman en cuenta

dichos elementos, uno de estos materiales es “La Expresión Escrita en Alumnos de Primaria” propuesto por el INEE.

Llevar a cabo programas basados en competencias como el planteado por el INNE son una buena opción para mejorar la lengua escrita, ya que uno de los objetivos que se pretende con dicha propuesta es que por medio de la producción de textos escritos puedan reflexionar, aplicar y transformar sus conocimientos y habilidades en torno a la escritura, así como mejorar la producción de los escritos. Torrance, Hidalgo y García (2007) mencionan que diversas investigaciones basadas en la mejora de la escritura han demostrado que la planeación y la revisión del texto son elementos clave que aumentan la calidad y coherencia de los escritos, un dato importante que debemos destacar es que dichos elementos forman parte de la propuesta citada por el INNE.

Es por ello que ante el bajo desempeño en el área de escritura y la necesidad de una intervención eficaz es que surge el presente trabajo, tomando como base el material *La expresión escrita en alumnos de primaria*, el cual a su vez se vinculó con las TIC (dicha herramienta posee diversas características para la mejora de los escritos) para la creación de un taller que tiene como objetivo mejorar las competencias comunicativas en lengua escrita por medio de la elaboración de artículos de opinión, debemos destacar la importancia de este taller ya que actualmente se carece de herramientas que fusionen materiales propuestos por el gobierno mexicano y el uso de tecnologías en estudiantes primarios.

Para finalizar a continuación se menciona la estructura de la presente investigación:

- El primero capítulo se plantea la definición del término competencia, así como de competencias comunicativas. Se describen las características de competencia en lengua escrita desde diferentes posturas, así como las principales características (contenido, coherencia y cohesión) implicadas en la elaboración de textos escritos. Por último, se presenta un análisis de las teorías del aprendizaje (constructivismo y sociocultural) para comprender desde diferentes posturas la forma en la que aprendemos.
- En el segundo capítulo se abordará aspectos teóricos acerca de las TIC y el procesador de textos, su definición, sus características, así como los principales programas educativos basados en TIC que se han implementado en México. Se expondrán los temas de atención a la diversidad, educación inclusiva, grupos cooperativos sus principales características y su vinculación.
- Dentro del tercer capítulo se describen las preguntas de investigación, así como los objetivos, la justificación, el proceso de la investigación, la interpretación de los datos obtenidos en el estudio y para cerrar este capítulo, se exponen en la discusión las aportaciones, las limitaciones del trabajo y proyectos futuros.

## **CAPÍTULO I. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LENGUA ESCRITA**

### *1.1 Competencia y Competencia Comunicativa*

El campo de la lengua escrita se ha ido modificando con el tiempo, se ha dado importancia a distintos elementos de esta a lo largo de la historia, al principio se enfocó la atención al manejo del código, posteriormente a la comprensión de esta, pero teorías más recientes están abordando el fenómeno desde el punto de vista de las competencias comunicativas. Todo el movimiento de competencias ha impactado directamente en los planes y programas de estudio, es por ello que en México la educación sigue este modelo.

Consideramos que asumir a la lengua escrita como competencia enriquece mucho más el trabajo que solo considerarla como un aspecto cognitivo de comprensión. Por lo tanto, el enfoque que se usará aquí es el de competencias. De acuerdo con López (2013), el aprendizaje basado en competencias se centra en el desarrollo del aprendizaje integral del alumno, se pretende con esto que el alumno sea capaz de hacer uso de sus conocimientos en situaciones de su vida personal en diversos entornos y ámbitos de la vida.

Ravitsky (2002) define el término “competencia” como un conjunto de conocimientos, es decir saber hacer y comportarse de manera pertinente en una situación dada. Por su parte Zabala y Arnau (2007) definen el término como la capacidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones de forma eficaz, en un

contexto determinado movilizando las actitudes, habilidades y conocimiento pertinentes, al mismo tiempo y de forma conjunta.

Por su parte la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) define competencia como el desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir. De igual modo, hace referencia a que el concepto de competencia enfatiza el proceso, resultados del aprendizaje, lo que el estudiante o el individuo es capaz de hacer al término de su proceso formativo y las estrategias que le permitirán llevar a cabo ese aprendizaje de manera autónoma en el contexto académico y a lo largo de la vida.

López (2013), señala que el aprendizaje que está basado en competencias es considerado como un enfoque educativo que hace evidente el aprendizaje de conocimientos (el qué), el desarrollo de habilidades (el cómo), así como una serie de actitudes y valores en una situación determinada (el para qué), todos estos, factores requeridos para un buen desempeño educativo.

Actualmente el plan y programa de la SEP se encuentra basado en el trabajo por competencias, una de las competencias a trabajar es la comunicativa, esta puede definirse como la capacidad comunicativa de una persona; esta misma abarca el conocimiento de la lengua y la habilidad para utilizarla. Es importante mencionar que la adquisición de esta competencia esta mediada por la experiencia social, las necesidades, motivaciones, la acción, que es a su vez una fuente de

motivaciones, necesidades y experiencia (Hymes, 1974; como se cita en Hernández, 2012)

La competencia comunicativa nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado (Perez, 1996). Este es un concepto aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita. Para Richards (1989; como se cita en Hernández, 2012) la competencia comunicativa constituye el fin legítimo de la enseñanza del español por lo que puede afirmarse que el aprendizaje de la comunicación es la meta que alcanzar.

De acuerdo con Hernández (2012) el desarrollo de esta competencia se inicia desde el nacimiento, sin embargo, se le ha otorgado a la escuela la obligación de promover su desarrollo con la intención de que los alumnos puedan participar de manera apropiada en diversas interacciones comunicativas, pudiendo así cumplir con los propósitos de la comunicación personal; esto puede observarse al momento de darle sentido y coherencia a los discursos tanto escritos como orales.

Dicha competencia es interpretada en el ámbito educativo como la capacidad de producción, recepción e interpretación de mensajes de diferentes tipos y a través de diferentes medios que pueden promover interacciones educativas lo cual implica que el alumno se exponga a actividades prácticas del uso del lenguaje para desarrollar dicha competencia, por lo cual es importante propiciar la experiencia de aprender a componer al momento de escribir y a comprender lo que se lee (De la Rosa, 2004).

Trabajar las competencias comunicativas supone, de acuerdo con Barroso (2000) que los alumnos sean capaces de interactuar a través del lenguaje no sólo

dentro del ámbito escolar sino además fuera de él, dentro de un contexto real donde exista una razón social y personas para hacerlo. Además, sostiene que para que se efectúe dicha comunicación en forma satisfactoria se deberá cumplir con algunas tareas tales como solicitar información, resolver un problema, tomar decisiones o establecer contactos sociales en diversas situaciones, por lo cual es necesario brindar a los alumnos alternativas y herramientas para conseguir tales resultados.

Cinta (2001; como se cita en Caballero & Díaz, 2012) menciona que la competencia comunicativa implica el despliegue de capacidades relacionadas con el uso del lenguaje: discursivas, pragmáticas, lingüísticas, etc. Para efectos de esta investigación nos centraremos en las competencias lingüísticas las cuales según Hernández (2012) conforman a su vez otras competencias tales como la competencia léxica, gramática, semántica, fonológica y ortográfica, estas se describen a continuación:

- La competencia léxica; es el conocimiento que un alumno tiene sobre del vocabulario de una lengua y la capacidad de utilizarlo.
- La competencia gramatical; capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas.
- La competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno.
- La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la precepción y producción de códigos, mensajes y sonidos.
- La competencia ortográfica supone el conocimiento y destreza en la producción de símbolos de que se componen los textos escritos.

Recordemos que actualmente los planes y programas de estudio vigentes se trabajan por medio de competencias y es por ello que con respecto a las competencias comunicativas viéndolas desde el enfoque funcional comunicativo, los usos de la lengua se concretan en cuatro competencias específicas: escuchar, hablar, leer y escribir; contextualizadas en una gran variedad de géneros discursivos, orales y escritos.

Es por ello por lo que al iniciar la educación primaria lo esperado durante los primeros dos años escolares sea que los alumnos desarrollen y consoliden las competencias de escritura y la lectura, esto con el fin de que los estudiantes logren comunicarse con mayor eficiencia. La adquisición de dichas competencias beneficiara en gran medida al alumnado ya que a su llegada a tercer grado estarán listos para que el docente comience su introducción al proceso de composición de textos escritos (MINEDU,2013). A su vez durante este proceso de aprendizaje el alumno tendrá que aprender a hacer uso de un conjunto de normas que incluyen desde las reglas gramaticales hasta los aspectos lingüísticos (léxico, fonética y semántica), pasando por las reglas del uso de la lengua relacionadas con el contexto social, histórico y cultural en que tiene lugar la comunicación Hernández (2012).

### *1.2 La competencia comunicativa en lengua escrita y su evaluación*

Recordemos que una de las competencias a desarrollar dentro del tercer grado escolar es la escritura o lengua escrita, la cual de acuerdo con el INEE (2008) es definida como un proceso social y cognoscitivo en el que el autor plasma sus ideas en un discurso escrito coherente, siempre pensando en los lectores, en sus

experiencias con los diferentes textos y contextos (escolares, recreativos, laborales, etcétera) en los que se encuentra. De esta forma, la escritura es el resultado de la interacción entre el individuo y su sociedad.

Torres (2001) define a la escritura como un medio para comunicar a nuestros pares todo aquello que queremos expresar, a su vez está ha servido como instrumento con el que se ha comunicado el hombre con los demás a través del tiempo y del espacio. Funciona como forma de expresión, nos permite dar salida a una necesidad interna, nos permite expresar por ese medio todo aquello que se siente y que no puede expresarse oralmente, bien por temor o por timidez.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE,2008) asevera que saber escribir tiene un valor inmenso no solo en el ámbito académico, laboral y social. Gracias a esta habilidad podemos comunicar y dejar pruebas de nuestras ideas y sentimientos, tanto para nuestros lectores como para nosotros mismos, ya que nos permite clarificar nuestros pensamientos y construir a partir de ellos.

Con la anterior mencionado podemos apreciar la importancia de la lengua escrita, así como de su aprendizaje; de igual manera es sustancial que esta se adquiera de forma natural tal como lo mencionan García, Tovar y Alezones (2008); ya que el individuo debe ser capaz de asumirla como un requerimiento social importante para su desempeño en la sociedad. Es por ello que es crucial que los niños desde temprana edad se apropien de la lengua escrita, por lo cual es fundamental brindarle un ambiente lleno de materiales auténticos, variados y significativos, Ruiz (1991) menciona que los niños se van apropiando de la lengua

escrita de una forma natural mediante experiencias de lenguaje que se presentan situaciones cotidianas que tiene sentido para ellos.

Otra característica de la producción de textos escritos es que permite a quien lo elabora desarrollar el pensamiento y la capacidad comunicativa. Es por ello por lo que el individuo debe, desde el principio, debe tratar de plasmar sus ideas tan claras como sean posibles, usando todos los recursos disponibles a su alcance (imágenes, grafías conocidas, grafismos propios) hasta que esté sea capaz de ir remplazando dichos símbolos por los convencionales. En este proceso de redacción tendrá que perfeccionar su escritura, a su vez será necesaria la revisión de este, esto para mejorar las producciones y hacer más fácil la lectura de quien lo lee. (Romero 2004).

Investigadores como Cassany (1999) mencionan la importancia de la evaluación de las producciones escritas, es por lo que dicho autor sugiere algunos criterios para su valoración, los cuales a su vez denomina “propiedades”. Dentro de estas propiedades destacan la adecuación, la coherencia, la cohesión, la gramática, estilística y la presentación.

El Marco Europeo de referencia para las lenguas (2002) sugiere algunos criterios que hay que tener en cuenta para la evaluación de las producciones escritas, estos se dividen en contenido, coherencia, producción, formato, corrección, cohesión y léxico, cada uno de ellos se describe a continuación:

- En el contenido y coherencia (significado); es decir, si el alumno logra el desarrollo del tema planteado esto dependiendo el tipo de texto requerido. Por otra parte, la información proporcionada o solicitada debe de estar

presente y ordenada. coherencia textual, de igual manera el texto debe de cumplir con su finalidad.

- Producción y formato; el texto debe presentar calidad y forma.
- Corrección, en esta parte deben valorarse los errores lingüísticos notables, como errores morfosintácticos, sintácticos y ortográficos.

La SEP (2011), a su vez nos propone en el plan y programa una serie de puntos que los docentes deben enseñar y tomar en cuenta para la valoración de los diversos tipos textos escritos, para efectos de esta investigación se tomaran en cuenta:

- Planeación, producción y revisión del escrito.
- La coherencia y cohesión: en la manera de abordar el tema central del texto.
- La organización del texto: selección y orden de la información para la elaboración de párrafos.
- Secciones ordenadas del texto, paginación, ilustración, uso de recuadros y otros recursos.
- Los aspectos formales del texto: el acomodo del contenido en la página, el empleo de ilustraciones, la ortografía, entre otros.

Otro punto importante que debe tomarse en cuenta es que una vez que el alumno comience el proceso de producción de textos además de familiarizarse con cada uno de los puntos mencionados, a su vez tendrá que reconocer que al escribir cualquier texto el autor de este debe escribir para los otros y necesita ser claro al

transmitir la información, decidir el tipo de lector al que se dirige y la finalidad con la que se escribe el texto (MINEDU,2013).

De acuerdo con la SEP (2011) el docente durante esta etapa tendrá que crear oportunidades para que los alumnos expresen sus ideas y puedan ser capaces de plasmarlas, identificar sus dudas y expresarlas de manera clara, de igual manera tendrá que proveer a los alumnos de diversas estrategias y materiales para que el alumno logre desarrollar con éxito dichas tareas a su vez tendrá que estimular a los alumnos a trabajar de manera colaborativa y cuidar la calidad de sus producciones.

Tomando en cuenta todo lo anteriormente planteado, el INNE da una propuesta a los docentes para trabajar la competencia comunicativa por medio la elaboración de un periódico escolar, denominado “La Expresión Escrita en Alumnos de Primaria”. Esta integra conocimientos, habilidades y estrategias en una forma de trabajo por medio de actividades grupales que invitan a los estudiantes a plantearse metas, además guía a los profesores para que sean capaces de proporcionar un ambiente positivo y un contexto de apoyo a los alumnos, indispensable en el proceso de la producción de textos. Esta propuesta organiza el proceso de escritura en tres etapas: planeación, producción y revisión, cada una de ellas se trabaja de manera flexible e indefinida. Dichas fases permiten hacer uso de estrategias, habilidades y conocimientos, todos ellos necesarios para escribir un texto, de acuerdo con una situación comunicativa, con la intención específica del autor y con el efecto que se desea que tenga el escrito en el lector. Se recomienda a los docentes o especialistas replicar la propuesta ya que esta guía a los alumnos hacia

una escritura de textos eficaz, con coherencia y cohesión, ricos en léxico y recursos expresivos (INNE, 2008, p.15-16).

### *1.3. Bases Teóricas: El Constructivismo*

No debemos dejar de lado que la escuela es en sí una comunidad de aprendizaje que intenta desarrollar en los alumnos, conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para formar parte de una sociedad. Cuando nos referimos a comunidad, hablamos de directivos, maestros, alumnos y padres de familia, que busca principalmente brindar una identidad colectiva y obligaciones bilaterales de convivencia (Wenger, 200; citado en INNE, 2008). Aunado a la anterior la teoría socio cultural propuesta por Lev Vygotsky es idónea por las características que esta presenta para llevar a cabo la propuesta del taller propuesto y el cual será abordado a continuación.

El modelo sociocultural que es propuesto por Vygotsky surge como la contraparte de la teoría constructivista desarrollada por Piaget; aunque dicho modelo es considerado también como constructivista y retoma algunas de sus ideas. Por su parte el constructivismo tiene sus raíces en la filosofía, psicología, sociología y educación, teniendo como principio básico la construcción del aprendizaje. La idea central es que el aprendizaje como ya se mencionó se construye y que la mente de las personas elabora nuevos conocimientos a partir de la base de enseñanzas anteriores (Hernández, 2008)

En el constructivismo el aprendizaje es activo, no pasivo. Los alumnos construyen conocimientos por sí mismos, estos se construyen individualmente a medida que va aprendiendo. Es por lo que se dice que el conocimiento se construye

a través de la experiencia. Esto quiere decir que la experiencia conduce a la creación de esquemas, los esquemas son modelos mentales que almacenamos en nuestras mentes. Estos esquemas van cambiando, agrandándose y volviéndose más sofisticados a través de dos procesos complementarios: la asimilación y el alojamiento (Piaget, 1955; como se cita en Hernández, 2008).

Por otra parte, la teoría sociocultural intenta comprender la relación existente entre el lenguaje y la mente, para Vygotsky todo aprendizaje tiene su origen en un entorno social y el lenguaje tiene un papel importante en ello ya que capacita a los seres humanos en el desarrollo de funciones mentales superiores tales como la memoria intencional y la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje y el pensamiento racional. Para la teoría sociocultural, el aprendizaje es un proceso de transformación cognitiva y social que se da en un contexto colaborativo, esto quiere decir que aprendemos al observar y participar con otros individuos y por *mediación* de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia una meta (Antón, 2010).

Vigotsky (Como se cita en; Antón, 2010) mencionaba que las habilidades mentales superiores aparecen en primer lugar en la interacción con otras personas o artefactos culturales (ordenadores, diccionarios, etc.). Con el tiempo y el uso de estas herramientas dichas habilidades se interiorizan y el individuo es capaz de operar por sí solo.

“Cada una de las funciones en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el nivel social, y luego, en el nivel individual; primero, entre las personas (interpsicológico), y luego en el interior del niño

(intrapsicológico). Esto se aplica tanto para la atención voluntaria como para la memoria lógica y la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como verdaderas relaciones entre los individuos” (Vygotsky, 1978, pp.37).

Otro concepto importante de la teoría sociocultural de acuerdo con Antón (2010) es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), esta es la diferencia entre lo que un individuo sabe y lo que puede hacer con ayuda de otras personas (lo que está en vías de ser adquirido). Esta zona es relacionada principalmente con el andamiaje que de acuerdo con Wood, Bruner y Ross (1976) es donde el tutor ofrece apoyo al alumno, esta interacción se da con la finalidad de completar alguna tarea con éxito.

Chávez (2001) menciona que para Vigotsky la escuela es considerada como una fuente de crecimiento para el ser humano. Ya que su objetivo de esta es la implementación de contenidos contextualizados, con sentido y orientado no al nivel actual de desarrollo del niño, sino a la zona de desarrollo próximo. cabe destacar que para el autor lo importante no es solo la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos sino el uso colaborativo de las formas de intervención para crear, obtener y comunicar sentido.

En la actualidad vemos que el constructivismo tiene una gran influencia en el desarrollo de propuestas educativas, de igual manera tiene una fuerte implicación en programas desarrollados en TIC. Esto tal vez se deba a que existe una relación clara entre los aportes del constructivismo y el uso activo e interactivo que proponen las tecnologías, ya que las TIC tiene como objetivo facilitar al alumno la construcción

del conocimiento para propiciar un acercamiento entre calidad educativa y uso de las Tecnologías (Marqués, 2006)

El uso de las TIC es visto por investigadores como Cuadrado y Fernández (2009), como un instrumento cognitivo que tiene como objetivo desarrollar estrategias adecuadas de percepción, análisis y resoluciones de problemas. En este sentido, las TIC vienen a reforzar los procesos reflexivos de los alumnos junto a su experiencia desde una triple óptica: interactividad, flexibilidad y ajuste a las necesidades individuales de cada niño. Su diseño se aleja, por tanto, de las corrientes conductistas y de los tipos de enseñanza programada que han caracterizado a unos materiales más empaquetados y cerrados, y que, aún hoy, tiene su vigencia en la mayor parte del software educativo elaborado para trabajar contenidos curriculares escolares.

## CAPITULO 2

### LAS TIC, EL PROCESADOR DE TEXTOS, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, EDUCACIÓN INCLUSIVA Y GRUPOS COOPERATIVOS

#### **2.1 Las TIC**

Para definir el Término TIC y sus características se tomaron algunos planteamientos de diversos autores, los cuales se muestran a continuación:

Adelle (1997; como se cita en Gómez, 2008) define a las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) como un conjunto de procesos y productos procedentes de las nuevas herramientas hardware y software, las cuales son soportes de la información y canales de comunicación afines con el almacenamiento y el intercambio de la información.

De acuerdo con Tinio (2003) las TIC son definidas como "un conjunto diverso de herramientas tecnológicas y recursos utilizados para comunicarse, y para crear, diseminar, almacenar y administrar información". Estas tecnologías incluyen computadoras, Internet, tecnologías de difusión general (radio y televisión) y telefonía. Coll y Moreno, (2008) mencionan que las TIC forman parte de un nuevo paradigma tecnológico que modifica las prácticas sociales y, de forma especial, las prácticas educativas. En los últimos años ha habido un gran interés en cómo se pueden aprovechar mejor las computadoras y la Internet para mejorar la eficiencia y la eficacia de la educación en todos los niveles y en entornos formales y no formales.

León y Tapia (2013) señalan que, diversos organismos han establecido la importancia del uso de las TIC en el ámbito educativo. Cuenta de ello son las Metas de Desarrollo del Milenio declaradas por las Naciones Unidas en el año 2000, las cuales tienen como objetivo: reducir la pobreza a través del aprovechamiento de las capacidades que ofrecen las TIC para mejorar el nivel y calidad educativa que permita la integración de todos los grupos sociales en el entorno productivo.

De acuerdo con Cesar Coll (2008), algunos de los usos que pueden tener las TIC en el ámbito educativo son los siguientes:

- Instrumentos mediadores de las relaciones entre los estudiantes los contenidos y tareas de aprendizaje; búsqueda y selección de contenidos relevantes, así como exploración, profundización, análisis y valoración de los contenidos para la elaboración de materiales de autoaprendizaje.
- Instrumentos de (re)presentación y comunicación de significados y sentidos sobre los contenidos de tareas por profesores y alumnos como auxiliares o amplificadores de determinadas actuaciones del profesor (explicar, ilustrar, relacionar); y como auxiliares o amplificadores de determinadas actuaciones de los alumnos (hacer aportaciones, intercambiar informaciones y propuestas).
- Instrumento de seguimiento, regulación y control de la actividad de profesores y alumnos en base a los contenidos y tareas.
- Instrumento para la clasificación de contextos de actividad y espacios de trabajo individual, en grupo, colaborativo o simultáneos.

Otro beneficio que proporciona el uso de las TIC en la educación es que estas potencializan las habilidades cognitivas de orden superior, de acuerdo con Bloom (1956; como se cita en Necuzzi,2013) se les llama así a las habilidades cognitivas de naturaleza compleja y abstracta que son aplicadas de forma transversal en diferentes disciplinas y situaciones, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de análisis. Muchos autores argumentan que estas habilidades son favorecidas por las propias características de las TIC como herramientas de manejo de información y creación de conocimiento y que son crecientemente valoradas en la sociedad del conocimiento (Necuzzi, 2013, pp.23)

## *2.2 Las TIC en la educación básica en México*

Los constantes avances de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han venido modificando el trabajo y el aprendizaje general de los seres humanos, en México han cobrado un lugar relevante dentro de la educación básica, lo que facilita a profesores y alumnos su labor dentro del aula en el proceso enseñanza aprendizaje (Cituk, 2009, p.1-2).

En el Sistema Educativo Mexicano se han implementado al menos tres programas para la enseñanza del currículo de educación primaria por medio del uso de las TIC, los cuales se citan a continuación:

Durante 2004 surge un programa conocido con el nombre de Enciclomedia; durante el sexenio de 2000 - 2006, a cargo del entonces mandatario Vicente Fox, de acuerdo con UNICEF (2014) Enciclomedia consistía en dotar a todas las

escuelas primarias públicas en distintos estados del país de aulas con una computadora, un proyector, un pizarrón electrónico, una fuente de poder, una mesa de cómputo y una impresora. Los docentes a cargo de los grupos (la población eran los estudiantes de quinto y sexto de primaria) daban clases utilizando dichos recursos. Los contenidos digitales (apegados a los del currículo y libros de texto vigentes) estaban precargados en el disco duro de la computadora, con lo que no había necesidad de conectarse a la red si esto no era posible. El docente era quien manejaba el equipo, que servía para la preparación y presentación de las lecciones o para inducir la realización de ejercicios y actividades. El modelo educativo pretendía apoyar la enseñanza de los contenidos del currículo vigente y el docente era el responsable del uso del equipo y de los recursos educativos; no estaba pensado para una interacción directa del estudiante con el equipo de cómputo. Sin embargo, se observa que el programa de Enciclomedia no logra funcionar por cuestiones políticas y económicas para su implementación (OCDE; 2006, citado en Navarro; 2011).

Posteriormente se implementa Habilidades Digitales Para Todos (HDT) durante la presidencia de Felipe Calderón Hinojosa. El programa arranca el 1 de enero de 2009 y concluye en el año 2012 (SEP, 2012). Dicho programa proponía ampliar las competencias para la vida y favorecer la inserción del alumno a la sociedad del conocimiento, de igual manera se pretendía contribuir a desarrollar las habilidades digitales y el uso de las TIC no sólo entre los alumnos, sino también entre directivos y maestros (SEP, 2009).

No obstante, al igual que Enciclomedia, el programa de HDT no funciona debido a las deficiencias en su operación, control y seguimiento, lo cual no le permitió a la SEP evaluar y demostrar que dicho programa contribuyó a mejorar la calidad de la educación (Asf; 2011 como se cita en Navarro; 2011).

En la actual administración del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), nuevamente se retoma dentro de los objetivos de la reforma educativa el uso de las TIC como un elemento clave, por lo cual surge en el 2015 el programa PIAD (Programa De Inclusión y Alfabetización Digital) el cual sustituye al programa HDT vigente hasta el año 2012.

Los principales objetivos del programa de acuerdo a la SEP (2015) son:

- Dotar de dispositivos electrónicos y de recursos en las aulas, así como de otras herramientas gratuitas para la escuela, los maestros, los estudiantes y las familias, en favor del aprendizaje.
- Constituir núcleos de aprendizaje y enfocar esfuerzos en una tarea clave para todos, para que los alumnos aprendan efectivamente en condiciones de diversidad.
- Compartir contenidos curriculares utilizando como herramienta los dispositivos electrónicos y demás recursos.
- Crear un ambiente tecnológico en las aulas de educación primaria para fortalecer los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Dicho programa va dirigido específicamente a los alumnos de quinto y sexto grado de primaria, a quienes se les dota de equipamiento tecnológico

(computadoras, internet, pizarrones, etc.). Una de las ventajas que puede observarse a comparación de los anteriores programas Enciclomedia y HTD es que los alumnos tienen acceso total a la manipulación de dichos equipos y no solo el profesor.

Con lo anteriormente citado, podemos observar que en México se han implementado diversos programas basados en el uso de las TIC, estos con la finalidad de ser una herramienta innovadora, fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, acercarlos a la tecnología, etc. A pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno para mejorar la calidad educativa, los resultados no han sido favorables ya que como anteriormente se mencionó se han implementado tres programas con plataformas complicadas y estructuras similares a ello nos referimos al uso de equipos de cómputo, internet en algunos casos y plataformas complicadas a demás estos solo están dirigidos a alumnos que cursan los dos últimos grados de educación primaria, dejaban de tener seguimiento por cuestiones políticas y económicas a su vez presentaban deficiencias en su operación, control y seguimiento.

### *2.3 El procesador de textos*

Recordemos que la educación en México ha intentado mejorar la educación mediante la implementación de tres programas educativos, no obteniendo los resultados esperados. Por ello es importante mencionar que no es necesario utilizar instrumentos costosos y sofisticados, ya que en la actualidad se cuenta con herramientas básicas que pudieran dar mejores resultados, tal es el caso de Microsoft Office que pone a nuestro alcance varias herramientas que pueden ser

implementadas en el quehacer educativo, algunas de estas son: PowerPoint, Excel, One Note, Publisher y una de las más importantes utilizadas actualmente es el procesador de textos Microsoft Word. Dicho programa cuenta con una interfaz que puede ser fácilmente manipulado por el usuario, incluso por alumnos de educación primaria, a continuación, se presentan algunas características y beneficios de su uso.

Zepeda (2007) menciona que el procesador de texto es una herramienta con la cual se pueden realizar diversos documentos, dicho programa nos da la posibilidad de elegir un determinado tipo y tamaño de letra, interlineado, sangría en los párrafos; márgenes, tamaño y orientación de cada hoja; insertar imágenes, títulos y demás elementos gráficos.

De acuerdo con Graham (2008,) algunas de las ventajas que presenta el uso del procesador de textos para la elaboración de diversos escritos son las siguientes:

- Producir documentos de amplia variedad y aspecto profesionales, esto incluye boletines informativos, libros ilustrados, cartas comerciales, carteles, etc.
- Facilitan la revisión de las producciones: tanto las palabras y las ideas se pueden agregar fácilmente, se pueden modificar, eliminar, complementar, etc.
- Cuenta con herramientas que mejoran la calidad de las producciones: como el revisor ortográfico, el cual también nos permite verificar el uso correcto de la puntuación y la gramática.
- Una ventaja más de esta herramienta es nos permite crear textos electrónicos, ya que nos permite compartir lo que se ha escrito a otros. Esto a través

de la Web o diversas plataformas, a su vez permite al destinatario proporcionar fácilmente una retroalimentación sobre el texto, esto por medio de notas o cambios realizados directamente en el escrito.

- Por último, esta herramienta tiene la capacidad de vehicularse a fuentes electrónicas, esto quiere decir que ayuda a los lectores a localizar el origen de la información plasmada y da pie a que estos puedan evaluar la confiabilidad de las ideas tomadas de diferentes fuentes.

Morales y Espinoza (2005) mencionan que la herramienta Word de Microsoft office no solo cuenta con las características previamente planteadas por Graham, sino que también posee herramientas de formato, diseño y complementos como lo son las hojas de cálculo, tablas, gráficos, fotografías, imágenes, estos hacen que esta herramienta sea de fácil acceso y de suma utilidad tanto para el docente como para el alumno.

De acuerdo con Valencia (2007; citado en López, 2011) el procesador de textos mejora el proceso de la escritura al facilitar la elaboración y a su vez la presentación de los documentos, como han demostrado diversos estudios. Esta herramienta también mejora la calidad del escrito, puesto que permite que el escritor, lea, revise y edite el producto final sin tener que reescribir el documento. De igual manera debido a las múltiples herramientas con las que cuenta el procesador de textos, por lo que se ha visto que puede superar las barreras motrices que le exige la escritura manuscrita al escritor.

Recordemos que es importante generar situaciones en las cuales los alumnos escriban para comunicar, para darse a conocer, para estudiar, para gozar con lo que escriben. (...) al incorporar un procesador de textos, el contenido del texto no

es la única variable que se emplea en la comunicación. Aparecen criterios de organización del texto, de jerarquización de contenidos, de diseño comunicativo, es decir, se incluyen criterios paratextuales en la producción de textos. (Muraro, 2005, p. 98.).

A pesar de todos los beneficios citados que ofrece el trabajar con un procesador de textos y de su fácil acceso, estudios realizados por Kiuvara, Graham & Hawkin (2009) demuestran que su uso aplicado a la enseñanza y fortalecimiento de la escritura es limitado en las aulas de América, tanto en escuelas primarias como en secundarias.

#### *2.4 El procesador de texto en la educación*

A lo largo de los años y por todo el mundo se han realizado investigaciones donde se ha hecho uso de herramientas TIC para la mejora en distintos ámbitos y grados educativos, obteniendo resultados favorables. Ante esto, diversos investigadores han utilizado el Procesador de Textos como una herramienta para mejorar la competencia escritora, algunas de estas investigaciones y sus resultados se presentan a continuación:

Henao y Ramírez (2010) llevaron a cabo una investigación en Medellín, Colombia con 160 estudiantes de educación básica, dicho estudio tuvo como objetivo conocer el impacto que tienen algunas herramientas TIC en las nociones sobre el valor epistemológico de la escritura, para estimular la expresión escrita, por medio del uso de internet y el trabajo cooperativo, mediado por el correo electrónico y los video mensaje, los autores desarrollaron un taller experimental de escritura para evaluar la eficacia de dicho estudio, los resultados muestran un incremento del

número de estudiantes que conciben la escritura como un medio importante para comunicarse, para aprender, comprender. De igual manera los alumnos presentaron una mejora a la hora de planear los textos ya que lograron identificar que para elaborar un escrito es necesario buscar información confiable, leer y buscar las ideas principales, sacar conclusiones del tema y hacer una revisión final del texto.

Henao y otros (2007) investigaron y propusieron un modelo de incorporación de TIC para el área de lecto-escritura centrado en el uso de un computador y un video proyector en el aula. La investigación se llevó a cabo en 3 instituciones públicas con la participación de 120 estudiantes, cuyas edades oscilaban de entre los 7 y los 12 años. El primer grupo era de segundo grado y este contaba con 40 estudiantes y los 80 restantes estuvieron distribuidos en dos grupos de tercer grado. La investigación tuvo una duración de 4 meses y un total de 32 sesiones de trabajo de 2 horas cada una. Los autores concluyeron que el uso de computador y un video proyector en el aula, favorecen la participación en el proceso de aprendizaje, potencia el trabajo cooperativo, la movilización del pensamiento y la construcción colectiva de conocimientos desde cualquier área de aprendizaje.

Los investigadores Henao y Giraldo (1992), desarrollaron una investigación de tipo experimental, en la que compararon veinte producciones narrativas (cuentos) realizadas por un grupo de 14 niños que cursaban sexto grado de primaria, diez de dichas producciones se realizaron por medio del uso de herramientas de escritura convencionales (lápiz y papel) y las otras diez con procesador de textos. La investigativa se llevó a cabo dentro de las instalaciones

educativas durante 3 meses. El análisis fue de carácter cuantitativo y cualitativo. Los resultados obtenidos resaltan que la calidad literaria de los textos producidos en el computador es significativamente superior a la de los textos escritos a mano, también presentan mayor longitud y riqueza léxica (mejor uso del vocabulario), además los alumnos afirmaron que la trabajar de esa manera la escritura fue muy motivadora.

En Colombia Henao, Ramírez y Mejía (2009) realizaron: Una investigación sobre el impacto de un programa de reconocimiento de voz mejora la calidad de los textos, en las estrategias de composición. Durante cuatro meses, un grupo de 32 alumnos de sexto grado de primaria participó en un taller sobre escritura de textos narrativos, expositivos, y epistolares. Cada estudiante produjo una colección de 12 textos, la mitad escritos con el programa de reconocimiento de voz, y la otra mitad con el procesador de textos. El análisis de los resultados sugiere que con el soporte de estas herramientas informáticas que reconocen la voz es posible desarrollar en los estudiantes un mejor nivel de competencia y una actitud más positiva frente a la comunicación escrita de igual manera también logra verse una mejoría en la calidad 'de los textos que se elaboraron con procesador de texto Word, por lo cual se concluye que ambas herramientas pueden ser usadas para mejorar la calidad de los textos escritos.

Chiappe y Gonzales (2014) realizaron en Colombia un estudio de caso de tipo exploratorio con 19 alumnos de segundo grado de primaria, dicha investigación tuvo una duración de dos años. Esta investigación se llevó a cabo con el propósito de identificar la mejoría de las producciones escritas por dichos alumnos, las

producciones fueron elaboradas mediante el uso de herramientas electrónicas y convencionales, en este caso se utilizó el procesador de textos, así como lápiz y papel. Cada alumno produjo 13 textos literarios escritos en cuaderno y de manera electrónica. Para la evaluación de estos, se tomaron en cuenta aspectos de coherencia y concordancia con el tema, signos de puntuación y ortografía, así como el uso correcto de conectores. Los resultados obtenidos de este estudio demostraron que los alumnos mejoran la calidad de sus producciones cuando estos usan el procesador de texto. Ya que cuando ocupan dicha herramienta para elaborar los textos estos muestran mayor coherencia y concordancia, los alumnos hacen mejor uso de signos de puntuación, presentan una mejor ortografía y muestran un mejor uso de conectores.

Con lo anteriormente mencionado nos queda claro que el uso de herramientas TIC para mejorar ciertas áreas escolares en diferentes niveles ha beneficiado enormemente por las características que estas poseen, sobre todo el uso del procesador de textos, a pesar de su poco uso a nivel básico. Por otra parte, dichas intervenciones continúan siendo implementadas bajo modelos pedagógicos tradicionales, en el que el alumno trabaja de manera aislada contrario a lo planteado en los nuevos modelos de aprendizaje.

### *2.5 Educación inclusiva, atención a la diversidad y grupos cooperativos*

Recordemos que el modelo sociocultural subraya la importancia de la interacción social para el aprendizaje, el trabajo basado en ambientes o situaciones contextualizadas, en un entorno colaborativo y propicio para desarrollar el trabajo en atención a la diversidad como el que se pretende promueve hoy en día en las

escuelas, basado en la educación inclusiva, de acuerdo con Puig, Romeu , Ruiz & Gine (como se cita en Pujolas, 2001) dicha educación tiene la finalidad de favorecer el desarrollo de todos los estudiantes, tomando en cuenta sus características así como del entorno que los rodea, será una escuela que este siempre abierta a la diversidad y en donde los docentes, padres de familia y comunidad en general estén comprometidos a impulsar una educación equitativa y de calidad.

La UNESCO (2008), concibe a la inclusión como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

Es importante mencionar que uno de los objetivos de la inclusión es brindar respuestas apropiadas a las necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema secundario que trata sobre cómo integrar a “ciertos” estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como

un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.

Ainscow (2011), menciona que la escuela inclusiva siempre debe estar abierta a todos, tener como objetivo proporcionar un currículo accesible a los alumnos, a su vez se considera que todos los estudiantes tienen los mismos derechos. La escuela está organizada de tal manera que promueve una educación orientada a las necesidades y retos de la vida diaria. Se puede decir que la inclusión educativa es un proceso sin fin y no solo un cambio de estado, esta depende de un desarrollo pedagógico, organización continua, así como el compromiso de la comunidad en general.

Para comprender la educación inclusiva es necesario mencionar algunas de sus características:

- Elimina las barreras para la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.
- Visualiza a la diversidad como una oportunidad en la cual se haga participe a todos los alumnos.
- Atiende a la heterogeneidad y consigue que los alumnos aprendan juntos y desarrollen al máximo de sus aprendizajes.
- Evalúa las necesidades educativas: determina que conocimientos habilidades, aptitudes necesitan y deben adquirir, para poder integrarse a su entorno.

- Facilitar a los alumnos oportunidades de aprendizaje adecuadas: con la finalidad de lograr el desarrollo de habilidades, aptitudes y actitudes, así como potencializar su conocimiento.

Una de las estrategias de trabajo que se plantea desde la atención a la diversidad y educación inclusiva es el trabajo con grupos cooperativos, este se basa en el trabajo en pequeños grupos de alumnos, lo cual permite maximizar su propio aprendizaje y el de los otros, esto quiere decir que los estudiantes deben trabajar de manera conjunta para alcanzar objetivos comunes. Es así que, desde la estructuración del aprendizaje de forma cooperativa, al mismo tiempo se produce un aprendizaje académico y a su vez los alumnos desarrollan determinadas conductas prosociales ante sus iguales (Johnson y Johnson, 1987).

Diversos autores han mencionado que cuánto más inclusiva es la propuesta de enseñanza y aprendizaje del aula las respuestas aisladas dejan de ser necesarias. Con lo dicho anteriormente, podemos decir que el aprendizaje cooperativo se ha compuesto como un modelo de enseñanza y aprendizaje apto para responder a las necesidades de todo el alumnado (Johnson y Johnson, 1987; Gillis, 2007; Kagan, 1994; Lara, 2001; Pujolás, 2008; Slavin, 1983; Traver, 2009; como se cita en Moriña, 2011).

De acuerdo con Ferreiro y Espino (2009) los beneficios de trabajar con grupos cooperativos se enlistan de la siguiente manera:

- Reconoce la individualidad del alumno.
- Privilegia las reacciones entre iguales.

- Posibilita que los estudiantes descubran por si mismos el valor de trabajar juntos.
- Pone en énfasis en la comunicación horizontal y asertiva.
- Redefine la relación-maestro alumno
- Propone el papel de mediador para el docente y también en la interacción alumno-alumno.
- Crea un ambiente de trabajo caracterizado por el compañerismo, la confianza y la ayuda mutua.
- Incrementa la autoestima personal y grupal.
- Valora la importancia del desarrollo emocional para el aprendizaje
- A su vez el trabajo cooperativo favorece el crecimiento del grupo y cada uno de sus integrantes mediante el desafío de enfrentar lo nuevo, explorar lo desconocido y construir sus propios conocimientos en equipo.

Con todos los beneficios citados no es extrañarse que la SEP (2011), proponga en el su plan y programa a los docentes que al desarrollar un proyecto didáctico estos tengan la oportunidad de trabajarlo de diversas maneras, una de ellas es el trabajo en grupos cooperativos pequeños. Esto se debe tal vez a que esta forma de trabajo hace más fácil a los alumnos enfrentarse a retos educativos, ya que permite a los alumnos compartir sus ideas, confrontar sus perspectivas y ampliar sus conocimientos acerca de cualquier tema. De igual manera permite que estos aprendan a ser responsables al realizar las tareas y a colaborar con otros aportando el máximo esfuerzo en su trabajo. Es importante mencionar que al trabajar con grupos cooperativos el docente debe fomentar y aprovechar la

diversidad de opiniones que ofrece el trabajo en equipos, a su vez es fundamental la coordinación con el grupo ya que deberá dar instrucciones precisas, modelar y monitorear de manera simultánea.

Todo lo anterior corresponde a la finalidad del trabajo con grupos cooperativos, el cual como ya se mencionó potencia el aprendizaje de los alumnos, sus competencias y favorece la atención a la diversidad. De acuerdo con lo anteriormente mencionado y a manera de resumen se puede mencionar que el desarrollo de competencias comunicativas en lengua escrita tiene gran importancia para la comunicación de nuestras ideas, así como para la comunicación con los otros, actualmente en nuestro país se han presentado problemáticas en cuanto al uso correcto de dicha competencia sobre todo en educación básica.

Es por ello por lo que el gobierno mexicano se ha ocupado en desarrollar propuestas para la mejora de la lengua escrita, a su vez ha implementado diversos materiales y programas basados en el uso de las TIC para la mejora de la calidad educativa, pese a esto aún faltan propuestas y materiales que vinculen ambos recursos atendiendo a la diversidad para mejorar las competencias en lengua escrita. Por otra parte, recordemos que diversas investigaciones han demostrado que las TIC al ser implementadas de manera adecuada pueden fortalecer cualquier aprendizaje

## **CAPITULO 3. ANTECEDENTES EXPERIMENTALES Y MÉTODO**

### *3.1 Pregunta de investigación*

Resumiendo lo anterior, tenemos por una parte que se requiere mejorar las competencias en lengua escrita, la SEP tiene una propuesta en específica para lograr dicho objetivo que aún no ha sido evaluada por lo cual se busca dar una respuesta al cuestionamiento del impacto que este tendrá una vez aplicado con el uso del procesador de texto a un grupo de niños de tercer grado, con lo anteriormente planteado surge la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Puede un taller basado en el uso de Procesador de texto para la elaboración de textos mejorar las competencias comunicativas en lengua escrita en alumnos de tercer grado de primaria?

### *3.2 Objetivo de investigación*

- Diseñar y aplicar un taller basado en el uso de las TIC para mejorar las competencias comunicativas en lengua escrita por medio de la elaboración de textos en el Procesador de Textos Word con estudiantes de tercer grado de primaria.

#### *objetivos específicos:*

- Diseñar el taller que desarrolle las competencias comunicativas en lengua escrita por medio del uso del Procesador de Textos Word.
- Pilotar con niños que cursen el tercer grado de primaria y realizar ajustes a partir del pilotaje.

- Aplicar el taller que mejore las competencias comunicativas en lengua escrita.
- Evaluar la eficacia considerando el desempeño de las competencias comunicativas de lengua escrita antes y después de la aplicación del taller.

### 3.3 Justificación

Actualmente podemos ver con más frecuencia en las escuelas de educación básica que cuentan con diversas tecnologías como lo son las tabletas, pizarrones interactivos, internet, computadoras, etc. Por otra parte se observa que a pesar de los programas y herramientas que el gobierno de México ha implementado para la mejora en competencias comunicativas en lengua escrita sobre todo en la producción de textos se ha encontrado que carece de programas basados en TIC, aprendizaje y mejora de dichas competencias, así como tampoco se ha encontrado ninguno que tome en cuenta la diversidad en el aula, de igual manera carece de instrumentos que avalúen las competencias comunicativas en lengua escrita de acuerdo a los logros académicos propuestos por la SEP.

De acuerdo a lo encontrado y al INEE (2013) este taller tendría un impacto positivo en el 52.4% de las 43 mil 673 escuelas oficiales que cuentan actualmente con el equipamiento suficiente para la implementación de dicho taller, así como a los profesores frentes a grupo y al alumnado en general.

No obstante, no se pretende dejar de lado a la población que no cuenta con dicho equipamiento ya que se actualmente se encuentra disponible el material “La

Expresión Escrita en Alumnos de Primaria” el cual tiene como objetivo mejorar la escritura de los alumnos por medio de la elaboración de un periódico escolar. Dicho material es la base para la elaboración de la presente investigación.

### *3.4 Diseño del estudio*

La presente investigación se llevó a cabo a través de un diseño cuasi experimental (Kerlinger y Lee, 2012) con un grupo experimental y dos grupos control, con la aplicación de un pretest y un post test.

### *3.5 Variables*

*Variable Dependiente:* Competencias Comunicativas en Lengua Escrita.

Para esta investigación tomaremos como referencia la definición de la SEP (2011) para referirse a las competencias comunicativas en lengua escrita como la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye el conocimiento del lenguaje como la habilidad para emplearlo, esto nos dice que desarrollar dicha competencia será algo fundamental para la vida. En términos concretos esto se materializa en coherencia y repertorio, cohesión y contenido. Está se evaluarán por medio de la *Rubrica para la evaluación de competencias comunicativas en lengua escrita en tercer grado de primaria*, misma que se encuentra en el apéndice A.

*Variable independiente:*

Taller basado en el uso del procesador de textos software utilizada para la creación de cualquier documento imprimible, basado principalmente en textos tales

como cartas, artículos, informes, libros, revistas, etc. Otorga la capacidad de crear, almacenar e imprimir un documento permitiendo escribir, editar, insertar gráficos, dar formato y guardar el documento fácilmente.

*Variables de Control:* Competencias lingüísticas, Motivación.

### *Competencias Lingüísticas*

Las competencias comunicativas o lingüísticas según DIGEBI (2007) son las formas en que el ser humano utiliza la lengua para diferentes propósitos: comunicarse, aprender y pensar. Las que se han relacionado más directamente con la competencia comunicativa son: leer, hablar y escribir, para medir esta variable se usara el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA-3), véase apéndice B.

### *Motivación*

La motivación es un proceso de surgimiento, mantenimiento y regulación de actos que producen cambios en el ambiente y que concuerdan con ciertas limitaciones internas (Bueno,1993), a su vez esta se encuentra dividida tanto en motivación interna (intrínseca) y motivación (externa). Para evaluar esta variable se utilizó la escala de Orientación Intrínseca *versus* Extrínseca en el Aula. Esta se evaluará por medio de la Escala de orientación intrínseca *versus* extrínseca en el salón de clases, adaptada de Harter por Jiménez y Macotela (2008). La cual se encuentra anexada en el apéndice C.

### 3.6 Participantes

La muestra fue intencional y estuvo formada por tres grupos de 3° de primaria de educación pública. A continuación, en la tabla 1 se presentan los participantes divididos por grupo:

**Tabla 1.** Datos de los Participantes

<b>Grado</b>	<b>Niñas</b>	<b>Niños</b>	<b>TOTAL</b>
3°A (G.E)	*N= 15	N= 14	29
3°B (G.C 1)	N= 8	N= 18	26
3°A (G.C 2) ***	N=12	N=13	25
<b>E.P**</b>	8	8	<b>80</b>

\*N= Número de alumnos. \*\* E.P =Edad Promedio. \*\*\*Grupo perteneciente a Tenango del aire.

### 3.7 Población

El estudio se llevó a cabo en dos primarias públicas matutinas, localizada la primera de estas en el centro de la ciudad de Cuautla Morelos y la segunda ubicada en el poblado de Tenango del Aire en el Estado de México (escuela rural). A continuación, en la tabla 2 presenta los datos generales de ambas instituciones:

**Tabla 2.** Datos de las escuelas.

<b>Datos de la escuela</b>	<b>Grupos</b>	
	<b>*3°A / 3°B</b>	<b>**3°A</b>
Matricula	358 alumnos	239 alumnos
Aulas de clase	17	8
Grupos (1°a 6°)	12	8
Aula de computo	37 computadoras	10 computadoras
Áreas deportivas/ Patios	•	•
Internet	•	•
Teléfono	•	•
Sanitarios Alumnos / Docentes	•	•
Drenaje	•	•
Energía eléctrica	•	•
Agua potable/ Bebederos	•	—

\*Grupos pertenecientes a Cuautla. \*\* Grupo perteneciente a Tenango del Aire.

### **3.8 Instrumentos de evaluación**

Los instrumentos de evaluación usados para evaluar a los alumnos se citan a continuación:

**1.- Rubrica para la evaluación de las competencias comunicativas en lengua escrita para 3° de primaria**, esta se elaboró a partir de la rúbrica anexa en *Instrumento de Composición de Textos (ICT)* propuesta por Guzmán y Rojas (2012). A esta también se incorporó la rúbrica propuesta por el INNE (2008). Con dicho instrumento se pretende evaluar otros aspectos de las competencias comunicativas que también se encuentran en los aprendizajes esperados por la SEP que no se incluyen en el material original de ICT. Para efectos de este estudio ambas se integraron para formar una sola rúbrica que se usara para evaluar las competencias comunicativas en lengua escrita. Esto consiste en la aplicación de dos textos informativos sobre una temática, posterior a esto los niños elaborarán un artículo de opinión propio con esa información y el cual se evalúa mediante la rúbrica previamente mencionada, la cual está conformada por 12 ítems, estos se encuentran distribuidos en 3 apartados: coherencia y repertorio, cohesión y contenido y los cuales forman parte de un artículo periodístico (véase apéndice A).

**2.-Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA-3)**, Hammill, Mather y Roberts (2009). Es un instrumento que evalúa niños de 5 a 12 años, el objetivo de dicho test es evaluar las funciones psicolingüísticas del proceso de comunicación y las aptitudes específicas de lenguaje en tres dimensiones: representativo, de organización y de expresión. Los baremos empleados en dicha prueba son: puntuaciones directas, puntuaciones de EPL, cociente psicolingüístico y

puntuaciones típicas normalizadas. En cuanto a su validez pretende evaluar procesos lingüísticos distintos entre sí, pero todos ellos implicados en la misma habilidad general relacionada con la capacidad de comunicación y la aptitud lingüística del niño. Por esto el coeficiente de correlación de Pearson entre las 11 subpruebas que lo componen es elevado. Se ha estudiado la consistencia interna, cuantificada como coeficiente de Cronbach. El valor de  $\alpha$  refleja el grado en que covarían los ítems que constituyen un test. Se ha calculado el valor de  $\alpha$  de aquellos test que por su naturaleza lo permitían y los valores obtenidos son bastante satisfactorios; el 30% de los resultados iguala o supera el valor 0,90 y el índice más bajo obtenido es de 0,74. De dicho test solo se aplicaron las subpruebas que estaban relacionadas con el área de la escritura: cierre morfosintáctico, vocabulario escrito, decodificación visual, decodificación de sonidos, ortografía visual y ortografía fonética (Ver Apéndice B).

**3.- Escala de Orientación Intrínseca *versus* Extrínseca en el Salón de Clases** (Harter, 1980; Adaptación al español de Jiménez y Macotela, 2008). No se poseen características psicométricas en español para población mexicana sobre el instrumento ya que se encuentra en proceso de investigación, sin embargo, en el estudio realizado por Cuevasanta, Curione y Vásquez (2015) encontraron un análisis factorial similar al de Harter. En su adaptación la confiabilidad promedio de las subescalas fue de .68, concluyendo que la escala tiene propiedades psicométricas aceptables para la investigación e intervención (Véase C)

**4.- Test de Matrices Progresivas (Test de Raven)**, (J, Raven y J,H Court, 1993), instrumento que tiene como objetivo medir la capacidad intelectual (habilidad mental general, para comprara formas y razonar por analogía, con independencia

de los conocimientos adquiridos. En cuanto a su validez la saturación de g es de 0.79, y su saturación en factor específico espacial, de 0.15, saturación en factor “e” relativamente alta. Se aplicó toda la prueba, la cual se encuentra anexada en el apéndice D.

**4.-AMAI**, norma desarrollada por la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión, basada en el desarrollo de un modelo estadístico que permite clasificar a los hogares de una manera objetiva y cuantificable de acuerdo con su Nivel Socio Económico. Esta norma clasifica a los hogares utilizando la regla AMAI 8X7. Este es un algoritmo desarrollado por el comité de Niveles Socio Económicos que mide las necesidades más importantes del hogar. La cual produce un índice que clasifica a los hogares en siete niveles, considerando ocho características de la vivienda y la escolaridad de la persona que más apoya en los gastos de esta (Véase apéndice E).

### *3.9 Taller de intervención*

Para la elaboración del presente taller se tomó como base el material elaborado por el INNE (2008) *La expresión escrita en alumnos de primaria*, el cual tiene como objetivo mejorar las competencias comunicativas en lengua escrita por medio de la elaboración de un periódico escolar, para efectos de esta investigación y por cuestiones de tiempo solo se trabajó con los artículos de opinión , a su vez esta propuesta se vinculó al Procesador de Texto Word de Microsoft versión 2010 que se encuentra preinstalado en todos los equipos de cómputo. Posterior a la revisión de las dos herramientas usadas, sus características y la viabilidad de ambas para vincularse se elaboraron en 12 sesiones de trabajo, de 90 minutos cada

una, El taller se diseñó para trabajar en grupos de trabajo, conformados por 3 alumnos cada uno. Para el trabajo con el grupo sin TIC solo se aplicaron 9 de las sesiones planeadas ya que el grupo no necesitaba de las sesiones 2 y 3. A continuación, se presentan en la Tabla 2 los temas abordados en cada sesión que conforman el taller:

**Tabla 3.** Temas que conforman el taller de intervención.

SESION	TEMÁTICA
1	Elaboración del reglamento en grupo.
2	La computadora: uso de las partes de la computadora y el manejo de esta.
3	Conociendo Word: uso efectivo de herramientas para elaborar textos.
4	El periódico: principal función, fases de su elaboración y su organización interna
5	Planear el artículo de opinión: estructura, propósito y destinatarios.
6	Escribir el artículo de opinión: redacción del artículo de opinión.
7	Revisar y editar el artículo de opinión: valoración de las producciones por equipo.
8	Elaboración de artículo de opinión: redacción del artículo de opinión.
9	Revisar y editar el artículo de opinión: valoración de las producciones por equipo
10	Escribir el artículo de opinión: redacción del artículo de opinión.
11	Revisar y editar el artículo de opinión: valoración de las producciones por equipo.
12	Aplicación del postest.

### **3.10 Procedimiento general de intervención**

En una primera etapa se acudió a las instituciones educativa para la aplicación del pretest, en el caso de la escuela ubicada en Cuautla durante las primeras 5 semanas de manera individual se aplicaron las pruebas que median las variables de control y posterior a esto se utilizó 1 semana más para evaluar las variables dependientes (coherencia y repertorio, cohesión y contenido), dichas evaluaciones se aplicaron en un salón proporcionado por la institución educativa, el cual se encontraba alejado de los demás salones para evitar distracciones. Para cada aplicación se les proporciono a cada alumno de protocolos, lápiz, sacapuntas y goma. Posterior a la evaluación se dividieron ambos grupos en GE (grupo experimental) y GC1 (grupo control 1), el grupo elegido para la intervención se tomó en base a los resultados obtenidos en las evaluaciones aplicadas. En cuanto al GC2 (grupo control 2) procedente de Tenango del Aire se aplicaron de manera individual durante 3 semanas las evaluaciones correspondientes a las variables de control y el pretest, posterior a esto de manera grupal se aplicó el post tes, las aplicaciones se llevaron a cabo en la biblioteca del plantel educativo

Una vez finalizada la fase de evaluación, de acuerdo con los resultados obtenidos se prosiguió a la aplicación del taller a GE, mientras que el GC1 no recibió intervención alguna, en cuanto al GC2 se aplicó el taller de intervención, pero sin el uso del procesador de textos. Originalmente el taller estaba planeado para trabajar 10 sesiones de 60 minutos cada una, sin embargo, se agregaron 2 sesiones más al taller. Dichas sesiones estaban enfocadas a trabajar el uso de la computadora, la disciplina dentro del salón de clases y el aula de medios, ya que la gran mayoría de

los alumnos del GE presentaban dificultades para seguir instrucciones, guardar orden durante las actividades realizadas, respetar turnos, trabajar de manera ordenada y el respeto mutuo. El taller final constó de 11 sesiones aplicadas 2 veces por semana de 95 minutos cada una, durante la intervención se tomaron evidencias de fotos y producciones realizadas en cada sesión (Véase apéndice F, para ejemplo de sesión). Para trabajar con el GC2 se tomaron en cuenta solo 10 de las 12 sesiones aplicadas al GE, ya que el grupo no requería de las sesiones 1 y 3; *la computadora y conociendo Word*.

Para trabajar la elaboración de los artículos de opinión se propusieron al GE diez temas, de los cuales los alumnos solo podían elegir 6 de los que quisieran escribir, al final se eligieron los temas que se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 4.** Temas elegidos para escribir artículos de opinión

1.Televisión Basura	4.Pobreza
2.Trabajo Infantil	5.Contaminación Ambiental
3.Maltrato Animal	6.Los Riesgos de los Videojuegos

Se le proporciono a cada equipo dos textos, un texto científico y una nota periodística del tema elegido en cada sesión las cuales tenían que leer y discutir en equipos, es importante mencionar que para la elaboración de los textos proporcionados a los alumnos se tomó en cuenta el grado escolar y el procedimiento de elaboración del instrumento ICT (Guzmán y Rojas, 2012), el cual a partir de la selección de 2 escritos extraídos de diferentes fuentes (en nuestro caso se eligió una nota periodística y publicación científica) de una misma temática, se elaboraron

versiones paralelas, esto con la finalidad de que los alumnos produjeran sus propios artículos por medio de la lectura de dicho material (Véase apéndice, G).

Para la escritura de los textos de manera grupal se elaboró una guía que los alumnos usarían para la producción de los artículos, esta contenía las partes del artículo de opinión y como debían elaborarse, solo se les permitió el uso de ésta en la producción de los 3 primeros artículos y posteriormente les fue retirada (anexa en el apéndice H) ya que esta solo era para aprendieran la estructura del artículo, ya que se modelo con los equipos la forma de trabajo con la guía, en la cual se resolvieron dudas y se les dio una explicación de cada parte que lo conformaba durante el periodo de uso de esta. Posterior a esto, los alumnos con ayuda del procesador de textos elaboraron de manera conjunta por equipos los artículos, turnándose en cada sesión las actividades de trabajo (lector, escritor e ilustrador), durante el proceso de elaboración los alumnos trabajaron de manera conjunta y activa. Al finalizar se les pedía a los equipos revisar de manera conjunta las producciones.

Al finalizar la intervención se aplicó para la evaluación final (post test), una versión alternativa a la utilizada en la valoración inicial (pretest). El procedimiento consistía en la misma dinámica de elaboración de un artículo de opinión de manera escrita, esto por medio de la lectura de 2 artículos de una misma temática, solo que se aplicó de manera individual por ambos grupos en una sola sesión y donde se evaluaron las variables dependientes. Para la evaluación de los escritos y el pretest y el post test se utilizó la rúbrica elaborada.

## CAPITULO 5.

### RESULTADOS

A continuación, se presentarán los resultados derivados de la aplicación de los instrumentos de evaluación que forman parte del pretest y post-test. Las evaluaciones se aplicaron a 80 alumnos de tercer grado, los resultados se han analizado a partir del paquete estadístico SPSS.

En la tabla 5 se presenta la media de las variables de control obtenidas de los exámenes de pretest aplicados a los grupos G.E, GC1 y GC2.

**Tabla 5.** Resultados de las variables de control pretest

GRUPO		MO	AMAI	RAVEN	CM	VE	CV	CS	OV	OS
G.E	MEDIA	2.4828	102.2759	23.1034	4.8276	8.4828	21.7931	17.6552	16.2069	13.6207
	D.T	1.05630	36.16519	4.78349	4.10634	6.52260	6.07912	6.57526	6.88881	6.57601
G.C1	MEDIA	2.6154	91.5000	24.5000	5.6154	9.1538	22.2308	18.9615	19.5769	17.9231
	D.T	.94136	41.20024	4.94975	3.97066	6.69144	5.14826	5.57481	5.90710	5.87825
G.C2	MEDIA	1.25831	96.9600	22.6000	6.6400	14.1600	23.2000	19.0800	16.6000	16.1875
	D.T	3.0000	34.79162	5.36967	4.30000	4.17013	2.51661	5.31445	3.50000	6.19329

Dichos resultados fueron analizados mediante la prueba de análisis de varianza de una sola vía (ANOVA). Se llevo a cabo dicho análisis con la finalidad de conocer la homogeneidad de los grupos. De acuerdo con los resultados obtenidos podemos observar que los grupos son parecidos por lo cual podemos encontrar que hay homogeneidad entre ellos.

En la tabla 6, podemos observar que los resultados generales obtenidos del análisis del pretest y el post test con Anova, nos muestran que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el pretest, es hasta la aplicación del post test donde podemos apreciar que hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

**Tabla 6.** Resultados generales de variables dependientes.

<b>ANOVA de un factor</b>						
<b>Variab</b> les	<b>Grupos</b>	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Z:CR pretest	Inter-grupos	3.890	2	1.945	1.994	.143
Z:C pretest	Inter-grupos	3.806	2	1.903	1.949	.149
Z:CO pretest	Inter-grupos	1.998	2	.999	.999	.373
Z:CR post test	Inter-grupos	59.148	2	29.574	114.708	.000
Z:CO post test	Inter-grupos	16.812	2	8.406	10.408	.000
Z:CO post test	Inter-grupos	27.735	2	13.867	20.829	.000

Es importante mencionar que para el análisis de los datos se convirtieron las puntuaciones obtenidas de ambas medidas a puntuaciones “Z”, esto se realizó debido a la diferencia de longitud de los escritos entre los grupos, por ello para igualar las medidas se llevó a cabo dicho ajuste estadístico, solo para la evaluación del pretest y el post test.

A continuación, en la tabla 7 se presentan los resultados entre los grupos en donde se puede apreciar que hay diferencias entre los grupos (Columna 1 y 2), en cuanto a la diferencia de medias es visible que son significativas a partir del post test, estas son a favor de G.E frente a los grupos G.C1 Y G.C2.

**Tabla 7.** Resultados entre los grupos.

Variables	1 GRUPO	2 GRUPO	Diferencia de medias	Sig.
Z: Coherencia y Repertorio pretest	G. E	GC1	-.21220968	.707
		GC2	.33606296	.430
	G.C2	G.C1	-.54827264	.124
Z: Cohesión pretest	G. E	G.C1	.06187632	.971
		G.C2	.49659830	.163
	G.C2	G.C1	-.43472199	.265
Z: Contenido pretest	G. E	G.C1	.05990755	.973
		G.C2	-.30840405	.499
	G.C2	G.C1	.36831160	.391
Z: Coherencia y Repertorio Post test	G. E	G.C1	2.06930352*	.000
		GC2	.81724716*	.000
	G.C2	GC1	1.25205637*	.000
Z: Cohesión Post test	G. E	GC1	.37525639	.275
		G.C2	1.10788809*	.000
	G.C2	G.C1	-.73263170*	.013
Z: Contenido Post test	G. E	G.C1	1.27903949*	.000
		G.C 2	1.16034463*	.000
	G.C2	G.C1	.11869486	.862

\* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Los resultados nos muestran diferencias significativas en las variables de Coherencia y Repertorio, así como de Contenido a favor de G.E frente a los grupos G.C1 Y G.C2, en cuanto a la variable Cohesión se puede observar que el G.E también presenta un mayor avance a diferencia de G.C2, pero no hay diferencias

frente a G.C1, a su vez este grupo presenta un mejor desempeño que G.C2 en esta variable.

**Tabla 8.** Diferencia de medias de las variables de control.

Grupos	Variables	Pretest		Post Test		Diferencia de Medias
		Media	Desv. Tip.	Media	Desv. Tip.	
G. E	CR	.03605	1.09907	.92791	.57102	0.89186
	C	.17529	1.22012	.46817	1.08109	0.29288
	CO	-.07690	.92430	.77829	1.02824	0.85519
	CR C CO	0.28824	3.24349	2.17437	2.68035	2.03993
G.C1	CR	.24826	1.09571	-1.14139	.45969	-1.38965
	C	.11342	.99412	.09291	.81136	-0.02051
	CO	-.13681	1.09216	-.50074	.83929	-0.36393
	CR C CO	.22487	3.18199	-1.54922	2.11034	-1.77409
G.C2	CR	-.30001	.68530	.11066	.47606	0.41067
	C	-.32130	.60562	-.63971	.73610	-0.31841
	CO	.23149	.98446	-.38204	.41081	-0.61353
	CR C CO	-0.38982	2.27538	-0.91109	1.62297	-0.52127

Al comparar las medias por grupo podemos observar que hay avances en los 3 grupos, siendo el G.E el que tiene mayor avance, al cual se aplico el taller con TIC.

## ***Discusión***

La presente investigación tuvo como objetivo diseñar, aplicar y evaluar la eficacia de un taller basado en el uso de las TIC para mejorar las competencias comunicativas en lengua escrita por medio de la elaboración de artículos de opinión en el Procesador de Textos Word de Microsoft. Debemos recordar que se trabajó con tres grupos de tercer grado y solo a uno de ellos se aplicó dicho taller, en cuanto a los otros dos grupos, uno de ellos trabajó con el mismo taller, pero sin el uso de TIC y el último no recibió ninguna intervención.

De acuerdo con el INEE (2008) leer y escribir permite a los individuos formarse e integrarse a nuestra sociedad a lo largo de toda su vida, es tan importante que los alumnos adquieran y desarrollen de manera adecuada estas competencias ya que de esto dependerá su desempeño a nivel educativo y en tareas de la vida cotidiana. Es por ello que al ver la problemática previamente citada se prosiguió a la implementación del taller el cual fue adecuado ya que la idea original planteada por el INEE (2008) nos propone la elaboración de un periódico escolar, en nuestro caso por cuestiones de tiempo solo nos enfocamos a la elaboración de artículos de opinión, los cuales también están incluidos en dicha propuesta. De igual manera se tomó como referente el proyecto de Guzmán y Rojas (2012) para la elaboración de un instrumento que evaluara las producciones de los alumnos.

Dentro de este marco la SEP ha intentado implementar programas educativos y el uso de diversas herramientas que le permita a los alumnos mejorar su desempeño en todas las asignaturas, es por ello tal vez que en los últimos años se ha hecho uso de herramientas TIC para la mejora educativa a través de diversos programas, ya que de acuerdo con autores como Coll (2008) estas poseen características que permiten a los estudiantes tener aprendizajes integrales y significativos. A su vez la SEP (2011) plantea que para favorecer el desarrollo de la competencia de escritura y lectura de los alumnos de tercer grado es importante hacer uso de diversos materiales, es por lo que sugiere hacer uso del procesador de textos ya que es una herramienta que cuenta con diversas características que permiten mejorar la calidad de las producciones escritas; algunas de ellas son: el formato del escrito, detectar errores de ortografía y de sintaxis. Lo anterior citado nos permitió vincular el taller elaborado y el procesador de textos Microsoft Word,

Es importante mencionar que previo a la implementación del taller citado se aplicaron evaluaciones diagnósticas previas con la finalidad de conocer el tipo de motivación de cada alumno, el nivel socioeconómico y así como sus competencias psicolingüísticas, de igual manera se les pidió que elaborarán un artículo de opinión esto con la finalidad de conocer si los estudiantes eran capaces de identificar como estaba constituido dicho tipo de texto. Con este escrito se evaluaron las variables coherencia y repertorio, cohesión y contenido. Los resultados obtenidos del pretest de las variables de control, Motivación, Nivel Socioeconómico y Competencias Psicolingüísticas no arrojaron diferencias significativas entre los grupos, por lo cual

se asumió que los grupos era homogéneos y por ello no fue necesario aplicar un post test de dichas variables.

Es importante destacar que el plan y programa vigente, plantea una serie de puntos que los docentes deben tomar en cuenta al momento de enseñar la redacción de los diversos tipos de textos, los cuales conforman las variables dependientes de esta investigación (Coherencia y Repertorio, Cohesión y Contenido). Estas se trabajaron y tomaron para la elaboración de la rúbrica con la que se evaluaron los artículos de opinión en el pretest y post test.

De acuerdo los resultados obtenidos en el pretest, los grupos no presentaban diferencias estadísticamente significativas, ya que todos los alumnos de los tres grupos evaluados presentan problemas para elaborar textos escritos como lo es el artículo de opinión, de igual manera no conocen como este se encuentra conformado. En cuanto al contenido de los escritos, estos presentan poca concordancia oracional, escasa presencia de signos de puntuación, ortografía, también es visible la dificultad para seleccionar información de los textos informativos y plasmar su opinión de un tema de manera escrita, esto concuerda con lo planteado por las diversas investigaciones y evaluaciones realizadas en México (INEE, 2008; EXCALE,2008; PLANEA; Enlace,2013; Terce, 2013; Planea, 2015).

Posterior a la implementación del taller a los grupos G.E (Taller con TIC), G.C2 (Taller sin Tic), se prosiguió a la aplicación del post-test siguiendo el mismo procedimiento aplicado en el pretest. Los datos obtenidos de esta evaluación nos muestran de manera general que hay diferencias estadísticamente significativas

entre los grupos. Por otra parte, la diferencia de medias obtenidas nos muestra que el grupo que presenta mayores avances en las variables de Coherencia y Repertorio (CR) y Contenido (CO) es el grupo experimental (G.E), en comparación a los grupos control (G.C1 y G.C2).

En relación con lo citado, es evidente que la aplicación de un taller para mejorar la competencia escritora beneficia en gran medida a los alumnos, ya que como hemos visto estos presentan un mejor desempeño en la elaboración de textos escritos frente a los alumnos que no reciben ningún apoyo extra. A su vez es importante destacar que a pesar de que se aplicó a dos de los tres grupos el mismo material (taller), los resultados obtenidos son visiblemente mejores en el grupo experimental en el cual los estudiantes hicieron uso del procesador de textos. Por lo cual podemos pensar que dicha mejoría se trata no solo a la taller si no al uso de una herramienta TIC.

Con lo anteriormente citado podemos concluir los escritos elaborados por los alumnos a los que se les aplico la intervención presentan una mejor organización en comparación a los escritos de los otros grupos evaluados, a su vez presentan una mejor estructura con respecto al género, los alumnos logran plasmar información y algunas ideas principales en orden lógico acerca de un tema, también presentan una mejoría en expresar su opinión y justificación acerca de un tema, en cuanto al formato estos son más extensos, muestran menos errores ortográficos y una mejor edición en cuanto al diseño.

Lo anterior expuesto concuerdan con lo mencionado por Henao (2006) que de acuerdo las investigaciones realizadas entre 1992 y 2002 indica que, cuando los estudiantes de educación básica escriben utilizando procesadores de texto, tienden

a producir textos más extensos, efectúan más cambios en los borradores de sus escritos y elaboran composiciones de mejor calidad, que cuando escriben con lápiz y papel. De igual manera concuerda con lo mencionado por autores como Móller, Kisbye (2011) ; Chiappe y Gonzales (2014), los cuales señalan que al hacer uso del procesador de textos para elaborar escritos, mejora visiblemente la legibilidad; reducen los errores ortográficos, gracias a corrector que este tiene incluido, de igual manera presentan mejoras en las áreas de coherencia y repertorio, en cuanto al formato presentan una mejor edición.

Otro dato que debemos destacar es el resultado obtenido en la variable Cohesión (C) ya que el grupo experimental también presenta avances significativos, pero solo frente al G.C2, ya que frente a G.C1 no se observan diferencias significativas. Esto tal vez se deba al tamaño de los escritos, ya que las producciones realizadas por G.1 en el pretest y post-test de son sumamente corta, en comparación a las realizadas por los grupos G.E y G.C2, ya que las producciones de estos presentan una mayor longitud. Lo anterior tal vez permite que los alumnos estén más propensos a cometer diversos errores de concordancia, ortografía, escaso uso de marcadores lingüísticos y signos de puntuación a través de todo el escrito.

Por otra parte, si bien es cierto que al trabajar por medio grupos cooperativos no necesita de herramientas tecnológicas para llevarse a cabo con éxito, pero el uso de herramientas TIC puede ser usada como artefacto mediador, ya que la sociedad del conocimiento aprende a través de la interacción entre individuos y la información que aportan las TIC (Gros, 2008). Es así que al trabajar

por medio de grupos cooperativos presentan una mejor comunicación entre ellos, lo cual hace que finalicen las actividades con mayor facilidad, los alumnos se muestran más colaborativos y crece entre ellos la ayuda mutua, esto concuerda con lo citado por Ferreiro y Espino (2009); SEP (2011); Ainscow (2011), a su vez este tipo de trabajo tiende a ser utilizado en la educación inclusiva ya que se eliminan las barreras para la participación y el aprendizaje, se consigue que los alumnos aprendan juntos y desarrollen al máximo sus aprendizajes, esto se ve reflejado en nuestro caso en el trabajo realizado en el aula, así como en las producciones de los estudiantes.

### ***Aportaciones del estudio***

Es importante mencionar algunas de las aportaciones de la investigación realizada, las cuales son las siguientes:

- Elaboración de taller que por medio del uso de las TIC mejora las competencias comunicativas en lengua escrita en niños de primaria.
- Mejorar de las competencias comunicativas en lengua escrita (Coherencia y repertorio, Cohesión y Contenido) en alumnos de tercer grado de primaria, por medio de la elaboración de artículos de opinión.
- Uso del Procesador de textos Word, la cual es una herramienta de fácil uso y acceso
- El taller es flexible, ya que este puede ser aplicado con procesador de textos tanto y sin el uso de este.

### ***Limitaciones e investigaciones futuras***

Si bien para la implementación del taller no se requería precisamente del uso del servicio de internet, pero es importante mencionar que la idea original del presente trabajo era el desarrollo del taller mencionado en una plataforma electrónica, pero ante las limitaciones que se enlistan a continuación la idea fue completamente descartada, por lo cual se busco una herramienta igual de eficaz y de fácil acceso para las escuelas publicas con la cual los alumnos pudieran mejorar sus competencias escritoras. Dichas limitaciones se enlistan a continuación:

- Equipos dañados u obsoletos: con esto nos referimos a la falta de equipos de cómputo que se encontraron en buen estado, a pesar de los diversos programas implementados para el equipamiento de aulas de medios del país, una realidad que se ha dejado de lado es el mantenimiento de estos, inclusive algunas aulas de medios aun cuentan con equipos obsoletos, dicha tecnología muchas veces impacta de manera negativa en los aprendizajes de los alumnos.
- Dificil acceso al servicio de internet: el solo acceso a este servicio requiere de un inicio de sesión obligatorio, esto por medio una serie de preguntas que se deben responder si quieres conectarte, una vez conectado a la red el uso del servicio tiene un límite de tiempo para ser utilizado (30 minutos) y si tomamos en cuenta que no siempre logra conectarte de inmediato al servicio, ya que también tiene un limite de tiempo el poder contestar a las preguntas previamente

mencionadas, ésto nos deja claro porque muchas veces el profesor prefiere evitarse todos los inconvenientes y hacer uso del internet a menos de que sea muy necesario.

- Internet lento, es preciso mencionar que una vez que se ha logrado finalizar todo el proceso anterior y se tiene la suerte de ingresar al servicio de internet nos encontramos con otra limitante que es la velocidad del internet, el cual nos permite con el tiempo que se da solo hacer un par de búsquedas básicas, dejando de lado nuevamente la posibilidad de que se implementen programas que requieran su uso de algunas plataformas educativas como Moodle.
- Organización escolar y docente: otra limitante es la falta de organización que se tenía en la institución educativa, ya que muchas veces los dirigentes y docentes se encuentran divididos y dejan de fomentar el trabajo colaborativo entre ellos, lo cual se ve reflejado en la forma de administrar el plantel escolar. Esto genera entrar en controversias en cuanto a la toma de decisiones y el respeto a los acuerdos establecidos entre los docentes, así como la limitación de la aplicación de programas o proyectos para la mejora de la calidad educativa. De igual manera la falta de interés de los docentes por conocer o implementar nuevas herramientas y metodologías en los alumnos para su mejora educativa impide muchas veces que al ser estos aplicados no se logren los objetivos esperados.
- Poco compromiso de los padres: dentro de la comunidad de Tenango pudo observar que los padres se encuentran poco comprometidos con la educación de los alumnos, ya que como la principal fuente de trabajo de la comunidad es la agricultura y la ganadería, los padres toman poco valor al estudio ya que para

ellos es primordial que los alumnos sigan realizando el mismo trabajo y ayuden a llevar el sustento a casa a futuro.

***Recomendaciones para el desarrollo de investigaciones futuras:***

Es importante destacar que el presente estudio de implemento en dos comunidades distintas, la primera fue la se encuentra ubicada en la ciudad de Cuautla Morelos y la segunda en el poblado de Tenango del Aire en el estado de México, por lo que es importante tomar en cuenta las recomendaciones que a continuación se presentan para el desarrollo de investigaciones futuras:

- Como ya se mencionó anteriormente este estudio se aplico en dos comunidades diferentes, el poblado de Tenango del aire pertenece a una comunidad rural, por lo cual se recomienda adecuar las lecturas al contexto de los alumnos, ya que muchas de ellas no resultan significativas para los alumnos.
- El taller debe aplicarse en un ambiente completamente natural, por lo cual es necesario que este sea replicado por docentes, para validar la eficacia de este.
- De igual manera se recomienda trabajar el mismo taller en plataformas educativas como Moodle en alumnos de tercer grado de primaria, esto con la finalidad de conocer y comparar los resultados obtenidos, para determinar con cuál que herramienta tecnológica se presentan mejores resultados y verificar la eficacia del taller.
- Ampliar el taller: A pesar de que se trataba de un estudio trasversal y el tiempo de su aplicación fue limitado, se obtuvieron resultados favorables en pocas

sesiones, es por ellos que se necesita realizar un estudio a largo plazo para corroborar dichos resultados.

- Se recomienda dar prioridad al trabajar e investigar la variable cohesión.

### ***Implicaciones del estudio en atención a la diversidad e inclusión***

El interés y preocupación por los bajos desempeños en las competencias comunicativas en lengua escrita que presentan los niños de educación básica en México van aumentando día con día y a pesar de que se han desarrollado materiales para su intervención, son pocos los estudios que han aplicado alguna estrategia para la mejora en dicha área.

En la actualidad podemos encontrar innumerables talleres, proyectos, programas, etc. Estas tienen como objetivo mejorar las prácticas educativas por medio de actividades nuevas y novedosas, pero es claro que muchas de ellas no están planeadas para atender a la diversidad, mejorar la enseñanza aprendizaje en el ámbito de la lengua escrita y mucho menos llevar a cabo una educación inclusiva dentro del aula.

Sabemos actualmente por numerosos autores los múltiples beneficios que la atención a la diversidad y la educación inclusiva tiene para la educación en general, es por ello que resulta importante desarrollar propuestas para mejorar las actuales prácticas educativas. Con lo anteriormente mencionado podemos destacar la importancia del presente trabajo, ya que al elaborar un taller que está basado no solo en la mejora de la lengua escrita o en su vinculación con las TIC para favorecer los aprendizajes, si no el trabajo cooperativo entre pares. Este tipo de trabajo no

solo mejora la adquisición de nuevos conocimientos, privilegia la relación entre iguales, así como con el profesorado y a su vez crea un ambiente de trabajo diverso e inclusivo caracterizado el reconocimiento de la individualidad del alumno, por el desarrollo del compañerismo, la confianza, el respeto y la ayuda mutua.

### **Conclusión**

Si bien es cierto que la adquisición de la lecto-escritura es uno de los más grandes retos a los que se enfrenta la educación, ya que de acuerdo con Lerner (2003) la enseñanza de la lecto-escritura debe lograr que los alumnos se interesen y se incorporen a una comunidad de lectores y escritores en donde puedan ser miembros activos y plenos. En el caso específico de la escritura es importante que los alumnos logren apropiarse de esta competencia, ya que esta será un medio importante para los alumnos puedan acceder al aprendizaje y a la cultura.

En relación con lo anterior citado, encontramos que, a pesar de la importancia de dicha competencia para nuestro desempeño en diversos aspectos de nuestra vida, es evidente que los alumnos de educación básica presentan deficiencias en el desempeño de esta, ya que de acuerdo con Guevara, López, Hernández, García, Delgado & Hermosillo (2008) los nivel de escritura que presentan los niños durante sus primeros años educativos escolares es deficiente, lo anterior concuerda con los resultados obtenidos no solo en las evaluaciones nacionales e internacionales aplicadas a los estudiantes, si no a los resultados obtenidos en los pretest de la presente investigación.

Como consecuencia a lo mencionado, de acuerdo con la SEP (2011) se han intentado buscar soluciones por medio de la creación de materiales que den oportunidad a los estudiantes de expresar sus ideas y ser capaces de plasmarlas, identificar sus dudas y expresarlas de manera clara, cuidar de la calidad de sus producciones, a su vez estos tendrán que estimular a los alumnos a trabajar de manera colaborativa. En relación con lo anteriormente planteado, es por lo que se tomó como base para la creación de nuestro taller la propuesta del INEE, ya que está cumple con todo lo anterior planteado, a su vez se vincula al uso de una herramienta TIC que de acuerdo con García. A & González (2016) tiene la característica de adaptarse a las necesidades de cada sujeto, lo cual permite potenciar sus competencias en diversas áreas.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación después de la aplicación del “Taller basado en un procesador de textos para mejorar las competencias comunicativas en lengua escrita de niños de primaria” a los alumnos de tercer grado, concluimos que este tuvo un impacto positivo y logro los objetivos planteados, a su vez los resultados son similares a los encontrados por Henao (2006); Móller & Kisbye (2011); Chiappe & Gonzales (2014). Finalmente consideramos que, a pesar de haber obtenido resultados favorables con la implementación de dicha propuesta, es necesario que esta se tome con reservas ya que se requiere de más estudio, en particular.

Con lo anterior citado consideramos que la propuesta tiene un aporte importante a la educación ya que como se mencionó anteriormente, se carecen en educación básica de propuestas de trabajo que hagan uso de alguna herramienta

TIC que mejoren las competencias en lengua escrita y que a su vez tenga en cuenta la atención a la diversidad, por lo cual podríamos concluir que esta propuesta será de gran ayuda para los docentes de educación primaria.

## Referencias

- Ainscow, M. (2011). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España: Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). *Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas?: La educación inclusiva, de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE – HORSORI.
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua: *Revista Española de Lingüística Aplicada*. 23: 9-30. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897521>.
- Barba, L. (2004). La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos: Balance y perspectivas. *Perfiles educativos*, 26 (103): 39-40. Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v26n103/v26n103a3.pdf>
- Barroso, C. (2000). *El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación: Algunas propuestas para trabajar la flacidez oral en clase del español con fines específicos*. Congreso internacional de ASELE: Zaragoza.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, (349): 37-152. Recuperado de:  
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_07.pdf)
- Bueno, J. A. (1993). *La Motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. Madrid: Universidad complutense.
- Caballero, M & Díaz, M. (2003). El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial. *Revista de docencia e investigación*. 9: 2-4. Recuperado de:  
[https://www.uclm.es/variros/revistas/.../pdf/numero6/Enseñanza\\_lenguaje\\_es\\_crito.doc](https://www.uclm.es/variros/revistas/.../pdf/numero6/Enseñanza_lenguaje_es_crito.doc)

- Canseco, M. (2013). Apoyo Didáctico para la Asignatura de Física y Laboratorio del Tercer Año de Bachillerato (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Recuperado de:  
<http://repositorio.pucesa.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/782/1/85121.pdf>
- Castro, S, Guzmán, B & Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Revista de Educación *Laurus*. 13(23): 213-234. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102311.pdf>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós: Barcelona.
- Carrera, B & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural: *Revista Venezolana de Educación*. 5(13): 3-5. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Chiappe, A & González, A. (2014). Los Procesadores de Texto y los Niños Escritores: Estudio de Caso. 2: 101-115. Recuperado de:  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052014000300006](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000300006)
- Cituk, V. D. (2009) México y las Tic, en la Educación Básica. *E-Reformadores*, 5(2): 1-2. Recuperado de:  
[http://benu.edu.mx/wpcontent/uploads/2015/03/Mexico\\_y\\_las\\_TIC.pdf](http://benu.edu.mx/wpcontent/uploads/2015/03/Mexico_y_las_TIC.pdf)
- Coll, C. (2008). *TIC y prácticas educativas. Realidades y expectativas. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: Retos y posibilidades*. México: Fundación Santillana.
- Coll, C & Moreno, C. (2008). *Psicología de la Educación Virtual*. Madrid: Morata.
- Corbett, J. y Slee, R. (2000). *An international conversation on inclusive education. En F. Armstrong, D. Armstrong y L. Barton: Inclusive education: policy, contexts and comparative perspective*. London: David Fulton.
- Cuadrado, I & Fernández, I. Funcionalidad y niveles de integración de las TIC para facilitar el aprendizaje escolar de carácter constructivista. *Revista Iberoamericana de informática educativa*. (9):22-34. Recuperado de:

[http://files.comunidadtic-educacion.webnode.es/2000000454fe1a50db6/IntegracionTICCuadrado\\_Fernandez2009.pdf](http://files.comunidadtic-educacion.webnode.es/2000000454fe1a50db6/IntegracionTICCuadrado_Fernandez2009.pdf)

- Díaz, F. (2002). *Estrategias Docentes Para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill.
- De la Rosa, M. (2004). *El desarrollo de competencias comunicativas. Uso de los principales retos de la educación superior a distancia. Tecnología Educativa: Primer congreso virtual latinoamericano*. México: Ateoneonline.
- DIGEBI (2007). *Manual de Metodología para la Educación Bilingüe Intercultural*. Guatemala: MINEDUC.
- Ferreiro, G. R. & Espino, C. M. (2009). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo aprender a enseñar*. México: Trillas.
- Flotts, M.P. et al. (2016). *Aportes de la enseñanza en la escritura (17)*. Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002447/244734s.pdf>.
- García. G. E. (2012). *Vygotsky: La construcción histórica de la psique*. México: Trillas.
- García. R, E. Tovar, R. M & Alezone, C. J. (2008). El aprendizaje de la lengua escrita: Una experiencia desde la diversidad. *Investigación Arbitrada*.42(12):576-577. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26314/1/articulo17.pdf>
- Gómez. A, G. (2008). El uso de la tecnología de la información y la comunicación y el diseño curricular. *Educación*.32(1):77-97. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44032107.pdf>
- Graham, S. (2008). *The Power of Word Processing for the Student Writer*. United States of America: Renaissance Learning. Recuperado de: <http://doc.renlearn.com/KMNet/R004215628GH546B.pdf>

- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Guevara, B., López, Y., Hernández, A., García, G., Delgado, U. & Hermosillo, A. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles educativos*, 30 (121): 41-62. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018526982008000300003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982008000300003)
- Guzmán, T. K. y Rojas, D. S. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de investigación educativa*. 17 (52): 217-245. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662012000100010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100010)
- Hammill, D., Mather, N., Roberts, R. & Guerra, M. (2009). *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. México: Manual moderno.
- Henao, O. y Giraldo, L. E. (1992). Efectos del uso de un procesador de texto y gráficos en el desarrollo de habilidades de escritura de niños de sexto grado. *Revista Interuniversitaria de formación profesional*. 13.137-162. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618842>
- Henao y otros. (2007). *Un modelo de incorporación de TICs para el área de lecto-escritura centrado en el uso de un computador y un video proyector en el aula. Informe final de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Henao, O., Ramírez, D., & Mejía, J. (2009). La producción escrita mediada por un programa que reconoce la voz. Una experiencia con estudiantes de sexto grado. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 9: 50-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3047349.pdf>
- Hernández, D. (2012). *Grado de relación e influencia entre el desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de tercero de primaria y la estrategia de aprendizaje basada en proyectos*. Tecnológico de Monterrey: México.

- Hernández, R, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5. 1-10.
- INEE (2008). *La Expresión Escrita en Alumnos de Primaria*. México: INNE. Pp 15-16. Recuperado de:  
<http://www.inee.edu.mx/mape/themes/TemaInee/Documentos/mapes/laexpresionescritaa.pdf>
- INEE (2015). Resultados Nacionales 2015; Lenguaje y Comunicación: INEE. Recuperado de:  
<http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/fasciculosnov/Planea9-1.pdf>
- INEE, (2016). Resultados Nacionales del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo; TERCE 2013. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jiménez, H. M.E & Macotela, F.S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 13 (37): 599-623. Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662008000200012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000200012).
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1987). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Kerlinger, F. N & Lee, H. B. (2012). *Investigación del Comportamiento*. México: McGraw- Hill.
- Kiuhara, S., Graham, S., & Hawkin, L. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 101(1): 136–160. Recuperado de:  
[http://www.joycerain.com/uploads/2/3/2/0/23207256/national\\_survey\\_on\\_teaching\\_writing\\_to\\_hs\\_students.pdf](http://www.joycerain.com/uploads/2/3/2/0/23207256/national_survey_on_teaching_writing_to_hs_students.pdf)

- León, M.J & Tapia, R.E (2013). Educación con TIC para la Sociedad del Conocimiento: *Revista digital Universitaria*,14(2): 3-1. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num2/art16/index.html>
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Lo posible, lo real y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- López, D.A. (2011). *La escritura de textos narrativos expositivos mediada por los multimediales*. Universidad de San Buenaventura. Facultad de Educación. Medellín.
- López, MA. (2013). *Aprendizaje Competencias y TIC*. México: Pearson Educación. Pp 54-55.
- MCER. (2002). *Aprendizajes, enseñanza, evaluación. Ministerio de educación y deporte*. Madrid: Anaya.
- Marqués, P. (2006). *Catálogo de modelos de uso didáctico de las TIC: propuestas de uso*. Recuperado de <http://www.pangea.org/dim/aulatic/catalogomodelos.htm>.
- MECD. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. España: MECD.
- MINEDU. (2013). *Informe de evaluación de Escritura en sexto grado: El aprendizaje de la escritura en los últimos grados de primaria*. Perú. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/Informe-Escritura-BAJA-2.pdf>
- Moller, M.A & Kisbye, A. (2011). *Leer y escribir textos informativo-periodísticos en la escuela: Cuadernos de educación*. Argentina: S.I.
- Morales, O & Espinoza, N. (2005). La revisión de textos académicos en formato electrónico en el ámbito universitario. 9 (30): 333-344. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603009.pdf>

- Moriña, D. A. (2011). Aprendizaje Cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de educación primaria. *Estudios sobre educación*, (21): 191-213. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791344>
- Muraro, S. (2005). Una Introducción a la información en el aula. México: Fondo de Cultura Económica. Pp 98.
- Navarro, A.J. (2011). Formación de Agenda en la Transición del Programa Enciclomedia hacia Habilidades Digitales para Todos: Revista Mexicana de Investigación Educativa.16(50):699-723. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14019000003.pdf>
- Necuzzi, C. (2013). *Estado del arte sobre desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC*. Argentina: Unicef.
- Ojeda, G. (2005). La comunicación mediatizada ante la convergencia digital de las TIC en la Educación virtual y a distancia. *Tecnología y Comunicación Educativa* (40), 60-67.
- Ontoria, M. (2014). La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423464>
- Pérez, M. (1996). Linguistic and communitative competence. En McLaren, N. & Madrid, D. A. *Handbook for TELF*. Marfil, Alcoy.
- Pérez, R. V. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona próxima*, 21: 2-3. Doi: 10.14482/zp.21.5958.
- Pujolas, P. M. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.

- Ravitsky M. (2002). Metodología Francesa: diseño de una acción de capacitación. Proyecto ETFP Conferencia magistral. III Encuentro sobre Formación Tecnológica de Europa y América latina. Ciudad de la habana.
- Romero, O. M. (2004). *El aprendizaje de la lecto-escritura*. Lima: A&F.
- Ruiz, D. (1991). La alfabetización temprana en el ambiente preescolar. Facultad de educación: Universidad de Puerto Rico.
- SEP (2015). Guía para la Inclusión Digital de los alumnos con Discapacidad. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP (2012). Programa: Habilidades Digitales para Todos. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP (2013). Resultados Históricos Nacionales 2006-20013. México: SEP. Recuperado de:  
[http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00\\_EB\\_2013.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf)
- SEP (2009). Reforma Integral de la Educación Básica. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP (2011). Plan y Programa de Estudios: Guía del Maestro, tercer grado. México: Secretaria de Educación Pública.
- Salvador, M. F. (2000). *Como prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Granada: Aljibe.
- Silva, J. (2011). \_Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje. Barcelona: UOC
- Soriano, M. M. (2001). La Motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Revista de relaciones laborales*, 9: 163-184. Recuperado de  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>
- Tinio, L.V. (2003). *ICT in educación*. Malasia: E-ASEAN.

- Torrance, M, Hidalgo, R & García, J. (2007). The Teachability and Effectiveness of Cognitive Self-Regulation in Sixth- Grade Writers. *Learning and Instruction*, (17): 265-285. Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/223883675\\_The\\_teachability\\_and\\_effectiveness\\_of\\_cognitive\\_self-regulation\\_in\\_sixth-grade\\_writers](https://www.researchgate.net/publication/223883675_The_teachability_and_effectiveness_of_cognitive_self-regulation_in_sixth-grade_writers)
- Torres, P. M. (2002). La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento. *Saber ULA*. 9(5):8-10. Recuperado de  
[http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria\\_torres.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria_torres.pdf)
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de educación: La educación inclusiva, el camino hacia el futuro. Ginebra, Francia. Recuperado de  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy).
- UNICEF (2014) Las políticas Tic en los sistemas educativos de América Latina: Caso México. Argentina: United Nations International Children's Emergency Fund
- Valbuena, B. & Quintana, B. (2013). Vygotsky, la teoría de la elaboración y las TIC en la didáctica del diseño. 15 (1): 181:195. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4892948.pdf>
- Videgaray, Romero & Velázquez. (2015). Plataformas libres para la educación mediada por las TIC. p141-166. México. Recuperado de:  
<http://seminarioplataformas.cuaed.unam.mx/sites/default/files/plataformas.libres.para.la.educacion.mediada.por.las.TIC.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development: Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press. Pp37.
- Wood, D. Bruner, J.S.& Ross, G. (1976). The role of tutoring in problems solving. *Journal of child psychology and psychiatry*. (17):89-99. Recuperado de  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x/epdf>
- Zabala, A & Arnau, L. (2007). Como aprender a enseñar competencias, Barcelona: Graó.

Zepeda, C. (2007) Procesador De Textos: Certificación Oficial Word. Grupo educare. Pp 16 -17

## ANEXOS

**APÉNDICE A** Rubrica para la evaluación de los artículos de opinión (pretest y post test).



RUBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN  
LENGUA ESCRITA DE TERCER GRADO DE PRIMARIA



## I. Coherencia y Repertorio

Título		Ausente/Sin relación O copia el mismo que se presenta en las hojas.  0	Se incluye título, que es vago o poco preciso.  1	Se incluye un título que informa con precisión el tema del artículo.  2	Título que además de informar sobre el contenido es original y llamativo.  3	Total
Organización		Sin estructura, no es posible identificar alguna sección.  0	Un elemento, presenta una sección.  1	Dos elementos, presenta dos de las secciones.  2	Estructura completa, presentar introducción, desarrollo y conclusión.  3	
Propósito		No respeta la estructura del género del texto.  0	Respeto muy poco con la estructura del género.  1	Respeto bastante la estructura del género.  2	Respeto totalmente la estructura del género.  3	
Situación	Información relevante	Presentan información poco relacionada.  0	Presentan información relacionada con una sola fuente del tema.  1	Presentan información de dos fuentes relacionadas con el tema.  2	Presentan información de 3 o más fuentes e incluye preguntas que involucran directamente al lector.  3	
	Orden lógico de información	Mezclan información sin un orden.  0	Organizan la información con algunas rupturas en la secuencia lógica.  1	Organizan la información sin rupturas en la secuencia lógica.  2		



RUBRICA PARA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN  
LENGUA ESCRITA DE TERCER GRADO DE PRIMARIA



<b>Estrategias de síntesis</b>		Copian sin sentido lógico fragmentos del texto original, escriben literalmente las ideas principales que fueron marcadas en los textos originales, sin un orden lógico.	Redacta ideas principales agrupando conceptos semejantes en un orden lógico.	Parfraseo Generalizan y, redacta con sus propias palabras el artículo con un orden lógico.	Construcción, a partir de sus conocimientos previos, redactan el artículo empleado información que no está implícita en los textos originales y que complemento el contenido.	
		0	1	2	3	
<b>Análisis</b>	Expresión de opinión y justificación.	No expresa opiniones.	Expresan una o más opiniones poco relacionadas con contenido de la situación.	Expresan al menos una opinión no justificada.	Expresan dos o más opiniones adecuadas y justificadas.	
		0	1	2	3	
<b>Conclusión y Sugerencias</b>	Expresión de sugerencias.	No expresa conclusión o sugerencia.	Expresan una conclusión y sugerencias poco o mínimamente relacionadas con el contenido de la situación o el análisis.	Expresan una conclusión y una sugerencia estrechamente relacionadas con el contenido de la situación o el análisis.		
		0	1	2		



RUBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN  
LENGUA ESCRITA DE TERCER GRADO DE PRIMARIA



### II. Cohesión

<b>Marcadores lingüísticos</b>	No se emplean marcadores / Se utiliza exclusivamente la conjunción "y" para enlazar las oraciones del texto, y/o todos los marcadores son copiados. 0	Se utilizan correctamente dos marcadores además de la conjunción "y" para enlazar las oraciones del texto. 1	Se utilizan correctamente más de dos marcadores además de la conjunción "y" para enlazar las oraciones del texto. 2	Total
<b>Concordancia</b>	70 % de las oraciones del texto o más no tienen concordancia en género, número y tiempo verbal. 0	Entre 40% y 60% de las oraciones del texto carecen de concordancia en género, número y tiempo verbal. 1	30% de las oraciones del texto o menos carecen de concordancia en género número y tiempo verbal. 2	
<b>Puntuación</b>	No se utilizan signos de puntuación ni de interrogación. 0	Se utilizan signos de puntuación e interrogación la mayoría de las ocasiones de forma inadecuada. 1	Se utilizan adecuadamente signos de puntuación y exclamación en la mayoría de las ocasiones requeridas por el texto. 2	
<b>Ortografía</b>	De cuatro a más errores en el texto, uso de minúsculas y mayúsculas de manera inadecuada, sustitución u omisión de letras en palabras. 0	De uno a tres errores en todo el texto. 1	Sin errores ortográficos. 2	

### III. Contenido

<b>Fuentes y particularidades.</b>	Desarrolla ideas de una fuente. 1	Desarrolla ideas de dos de las fuentes. 2	Desarrolla ideas de tres o más fuentes adjuntando y particularizando detalles o ideas relacionadas. 3	Total

**APÉNDICE B. ITPA-3 tareas aplicadas para evaluar las competencias lingüísticas.**

ITPA-3

Perfil/Cuadernillo de registro del examinador



## Prueba Illinois de Habilidades Psicolingüísticas

Sección I. Información de Identificación

Nombre \_\_\_\_\_ Mujer  Varón  Escuela \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_

Año                  Mes                  Día

Fecha de evaluación \_\_\_\_\_ Nombre del examinador \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_ Título del examinador \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_

Sección II. Registro de las puntuaciones de las subpruebas

Subpruebas orales	Puntuación natural	Percentil	Puntuación estándar	Subpruebas escritas	Puntuación natural	Percentil	Puntuación estándar
1. Analogías (SA)	_____	_____	<input type="checkbox"/>	7. Secuencias de oraciones (SSq)	_____	_____	<input type="checkbox"/>
2. Vocabulario oral (SV)	_____	_____	<input type="checkbox"/>	8. Vocabulario escrito (WV)	_____	_____	<input type="checkbox"/>
3. Cierre morfosintáctico (MC)	_____	_____	<input type="checkbox"/>	9. Codificación visual (SID)	_____	_____	<input type="checkbox"/>
4. Oraciones sintácticas (SS)	_____	_____	<input type="checkbox"/>	10. Codificación de sonidos (SoD)	_____	_____	<input type="checkbox"/>
5. Eliminación de sonidos (SD)	_____	_____	<input type="checkbox"/>	11. Ortografía visual (SIS)	_____	_____	<input type="checkbox"/>
6. Pares mínimos (RS)	_____	_____	<input type="checkbox"/>	12. Ortografía de sonidos (SOS)	_____	_____	<input type="checkbox"/>

Sección III. Cocientes de los Compuestos

	Puntuación estándar de las subpruebas de la ITPA-3												PE Suma	Cociente
	SA	SV	MC	SS	SD	RS	SSq	WV	SID	SoD	SIS	SoS		
<b>Compuestos de la ITPA-3</b>														
<b>Globales</b>														
Lingüístico	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	○
Lenguaje oral	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	○
Lenguaje escrito	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	○
<b>Específicos</b>														
Semántica	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	○
Morfosintaxis	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	○
Fonéticas	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	○
Comprensión	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	○
Identificación de palabras	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	○
Ortografía	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	○
Procesamiento visión-símbolo	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	○
Procesamiento sonido-símbolo	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	○



**Manual Moderno®**  
 D.F. C 3189  
 Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.  
 Av. Simón 206, Col. Ejercito, 06100  
 México, D.F.

Copyright © 2001 por PRO (E), Inc.  
 5700 Skid Creek Boulevard  
 Austin, Texas 78757-0297

Nótese: Este cuadernillo está impreso en español. NO LO ACEPTE si no cumple ese requisito.

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema alguno de retrieval perforado o no, o transmitida, por otro medio electrónico, mecánico, fotocopiado, registrado, etcétera, sin permiso por escrito de la Editorial.

### Subprueba 3. Cierre morfosintáctico

**Ejemplo A.** Diga: "Completa lo que digo. Por ejemplo, si digo: 'Un gato, dos... ¿qué?' tú dirías 'gatos'. Un gato, dos gatos. Ahora haz uno: 'Un perro, dos... ¿qué?'". Haga una pausa para que el niño responda.

- Si la respuesta es *correcta*, diga: "Bien, un perro, dos perros". Pase al reactivo de inicio.
- Si la respuesta es *incorrecta* o el niño no responde, diga: "No, es 'perros'. Un perro, dos perros". Pase al ejemplo B.

**Ejemplo B.** Diga: "Intenta con éste. 'Una cama, dos... ¿qué?'". Haga una pausa para que el niño responda. "Una cama, dos camas".

- Si la respuesta es *correcta*, diga: "Bien, ahora haremos otras más. Recuerda escuchar con cuidado y completar lo que digo". Pase al reactivo 1.
- Si la respuesta es *incorrecta* o el niño no responde, suspenda la subprueba y pase a la subprueba 4.

**Puntaje.** Asigne 1 punto a las respuestas correctas y 0 a las respuestas incorrectas. Repita la oración si el niño lo pide.

**Puntos de inicio, Base y Tope.** Las edades de 5 a 8 empiezan con el reactivo 1; las edades 9 a 12 empiezan con el reactivo 16. Enfátice las palabras en cursiva. La base consta de 3 reactivos correctos consecutivos. El tope consiste en 3 reactivos consecutivos con puntaje de 0.

Reactivo	Respuestas correctas
___ 1. Una <i>mano</i> , dos _____.	manos
___ 2. Mi papá es <i>viejo</i> , pero mi abuelo es todavía _____.	más viejo
___ 3. Esa es una gata, ese es un _____.	gato
___ 4. Este payaso es <i>bueno</i> , pero aquél es todavía _____.	mejor
___ 5. Un camión, dos _____.	camiones
___ 6. La manzana es grande esta otra es todavía más grande; pero aquella es _____.	enorme
___ 7. Mi mamá es alta, pero mi papá es todavía más alto, él es _____.	altísimo
___ 8. Es un pastel <i>duce</i> . Es un pastel muy dulce. Es el pastel _____ de todos.	más dulce
___ 9. Hoy hago; ayer _____.	hice
___ 10. Un paracaídas, dos _____.	paracaídas
___ 11. Un pié, dos _____.	pies
___ 12. Hoy traigo, ayer _____.	traje
___ 13. Esta historia es buena; aquélla otra es todavía _____.	mejor
___ 14. Un rey, dos _____.	reyes
___ 15. Hoy quiero; ayer yo _____.	quise
___ 16. Hoy no cabe, ayer no _____.	cupó
___ 17. Una actriz dos _____.	actrices
___ 18. A él le gusta conducir trailers. Déjame enseñarte el que ha _____.	conducido
___ 19. Hoy la campana suena; ayer la campana _____.	sonó
___ 20. Tú no fuiste el primero en terminar; yo _____.	fui
___ 21. Hoy, no está andando rápido en la bici. Ayer sí _____.	anduvo
___ 22. Una carie es mala, pero dos caries son todavía _____.	peor
___ 23. Éste es Juan y ésta es Ana. Tenemos más tiempo de conocerla a ella que de conocerlo _____.	a él
___ 24. Me gusta escribir. ¿Puedo enseñarte una historia que he _____?	escrito
___ 25. Nosotros no dijimos eso, ellos lo _____.	dijeron
___ 26. Sí es a <i>positivo</i> , como <i>No</i> es a _____.	negativo
___ 27. Tengo <i>pocos</i> y ella tiene todavía _____.	menos
___ 28. Ya <i>resolví</i> el problema; ¿tú ya has _____ el problema?	resuelto

Puntuación natural

### Subprueba 8. Vocabulario escrito

**Ejemplo A.** Diga: "Quiero que leas unas palabras y escribas otra palabra que la acompañe". Señale el Ejemplo A y diga:

"Escribe una palabra que vaya con éstas. No te preocupes por la ortografía". Haga una pausa para que el niño responda.

- Si la respuesta es *correcta*, diga: "Bien. Hagamos otras." Señale el reactivo de inicio y diga: "Empieza aquí".
- Si el niño responde *incorrectamente*, diga: "No exactamente. \_\_\_\_\_no es divertido. Podías haber escrito 'Una fiesta divertida' o 'Un juego divertido'". Pase al ejemplo B.

**Ejemplo B.** Diga: "Intentemos con otra." Señale el Ejemplo B. "Escribe una palabra que vaya con éstas". Haga una pausa para que el niño responda.

- Si el niño responde *correctamente*, diga: "Bien". Hagamos otras. Señale el Reactivo 1 y diga: "Empieza aquí".
- Si el niño responde *incorrectamente* o no responde suspenda esta subprueba y pase a la subprueba 9.

**Puntaje.** Asigne 1 punto a las respuestas correctas y 0 puntos a las incorrectas. Hay muchas respuestas correctas posibles. El mismo sustantivo puede usarse más de una vez, pero es necesario que usted lo anote en su interpretación ya que demuestra una posible falta de habilidades léxicas. No reste puntos por errores de ortografía. A continuación se presentan ejemplos de respuestas inaceptables: dedo agrio, caja de arena arenosa, momento momentáneo y vestido elocuente. *No lea ninguna de las palabras al niño.*

**Punto de inicio, Base y Tope.** Las edades de 6-8 empiezan con el reactivo 1; las edades 9-12 empiezan con el reactivo 13. La base consiste en 3 reactivos correctos consecutivos. El tope consiste en 3 reactivos consecutivos con puntaje de 0.

- |        |         |         |
|--------|---------|---------|
| ___ 1. | ___ 10. | ___ 19. |
| ___ 2. | ___ 11. | ___ 20. |
| ___ 3. | ___ 12. | ___ 21. |
| ___ 4. | ___ 13. | ___ 22. |
| ___ 5. | ___ 14. | ___ 23. |
| ___ 6. | ___ 15. | ___ 24. |
| ___ 7. | ___ 16. | ___ 25. |
| ___ 8. | ___ 17. |         |
| ___ 9. | ___ 18. |         |

**Puntaje natural**

### Subprueba 9. Codificación visual

**Ejemplo A.** Diga: "Te voy a pedir que leas algunas palabras en voz alta. Intentemos con una. Lee ésta". Haga una pausa para que el niño responda.

- Si la respuesta es *correcta*, diga: "Bien. Ahora leamos algunas palabras más. Empieza aquí. Señale el reactivo de inicio. "Si no estás seguro de una palabra, sólo trata de hacerlo lo mejor que puedas. No vayas muy rápido".
- Si la respuesta es *incorrecta*, diga: "No, la palabra es 'el'". Pase al Ejemplo B.

**Ejemplo B.** Diga, "Lea esta palabra". Haga una pausa para una respuesta.

- Si la respuesta es *correcta*, diga: "Bien. Ahora leamos algunas otras palabras. Empieza aquí. (Señale el reactivo 1). Si no estás seguro de una palabra, sólo trata de hacerlo lo mejor que puedas. No vayas muy rápido".
- Si la respuesta es *incorrecta* o el niño no responde, suspenda esta subprueba y pase a la Subprueba 10.

**Puntaje.** Asigne 1 punto a las respuestas correctas y 0 puntos a las incorrectas.

**Puntos de inicio, Base y Tope.** Las edades de 6-8 empiezan con el reactivo 1; las edades 9-12 empiezan con el reactivo 16. La base consiste en 3 reactivos correctos consecutivos. El tope consiste en 3 reactivos consecutivos con puntaje de cero.

- |                   |                 |                    |
|-------------------|-----------------|--------------------|
| ___ 1. masa       | ___ 10. surcido | ___ 19. jirafa     |
| ___ 2. de         | ___ 11. blanco  | ___ 20. gelatina   |
| ___ 3. sol        | ___ 12. tractor | ___ 21. arquitecto |
| ___ 4. cómo       | ___ 13. peineta | ___ 22. queso      |
| ___ 5. cuándo     | ___ 14. camarón | ___ 23. guisado    |
| ___ 6. dalmata    | ___ 15. sandía  | ___ 24. juguete    |
| ___ 7. boda       | ___ 16. cena    | ___ 25. cigüeña    |
| ___ 8. damador    | ___ 17. zapato  |                    |
| ___ 9. vacaciones | ___ 18. gigante |                    |

**Puntaje natural**

### Subprueba 10. Codificación de sonidos

**Ejemplo A.** Diga: "Ahora te voy a enseñar los nombres de animales y criaturas que no existen. Quiero que trates de leer sus nombres en voz alta. Intentemos con uno. Lee el nombre de este animal imaginario". Haga una pausa para que el niño responda.

- Si la respuesta es *correcta*, diga: "Bien. Su nombre es Mo. Ahora lee el resto de estos nombres". Pase al reactivo de inicio.
- Si la respuesta es *incorrecta* o el niño no responde, diga "Su nombre es Mo. Ahora intenta con éste". Vaya al ejemplo B.

**Ejemplo B.** Diga: "Lee el nombre de este animal que no existe". Haga una pausa para que el niño responda.

- Si la respuesta es *correcta*, diga: "Bien. Su nombre es Ab. Ahora lee éstos". Vaya al reactivo de inicio.
- Si la respuesta es *incorrecta* o el niño no responde, suspenda la prueba y pase a la Subprueba 11.

**Puntaje.** Asigne 1 punto a las respuestas correctas y 0 puntos a las incorrectas.

**Punto de inicio, Base y Tope.** Las edades de 6-8 empiezan con el reactivo 1; las edades 9-12 empiezan con el reactivo 12. La base consiste en 3 reactivos correctos consecutivos. El tope consiste en 3 reactivos consecutivos con puntaje de cero.

- |              |                   |   |
|--------------|-------------------|---|
| ___ 1. lun   | ___ 10. yangasa   | ___ 19. shaka                           |
| ___ 2. gal   | ___ 11. bustadi   | ___ 20. fingle                          |
| ___ 3. nud   | ___ 12. blorcater | ___ 21. durclefa                        |
| ___ 4. estír | ___ 13. kulif     | ___ 22. eilaque                         |
| ___ 5. Jish  | ___ 14. fulmabu   | ___ 23. grucyelín                       |
| ___ 6. brui  | ___ 15. driepo    | ___ 24. saraitroc                       |
| ___ 7. flamu | ___ 16. mirru     | ___ 25. rañicrua                        |
| ___ 8. preju | ___ 17. pleta     |   |
| ___ 9. poigo | ___ 18. noclocha  | <input type="text"/> Puntuación natural |

### Subprueba 11. Ortografía visual

**Ejemplo A.** Diga: "Te voy a decir una palabra y a mostrarte una palabra, pero una o más letras van a faltar. Quiero que escribas las letras que faltan. Por ejemplo, para el Ejemplo A, se supone que la palabra es 'en'. (Señale el Ejemplo A en el cuadernillo del alumno). Escribe lo que falta en el espacio en blanco". Haga una pausa para que el niño responda.

- Si la respuesta es *correcta*, diga: "Bien. Escribiste la letra 'e'". Pase al reactivo de inicio. Diga: "Ahora hagamos más. A veces faltan letras del principio de la palabra, a veces a la mitad y otras al final." Comience cada reactivo con "Esta palabra es \_\_\_\_\_".
- Si la respuesta es *incorrecta* o el niño no responde, diga: "Debiste haber escrito la letra 'e' en el espacio en blanco". Pase al Ejemplo B.

**Ejemplo B.** Diga: "Se supone que esta palabra (Señale el ejemplo B en el cuadernillo del alumno) es 'gato'. Completa las letras que faltan."

- Si la respuesta es *correcta*, diga: "Bien. Ahora hagamos más. A veces faltan letras del principio de la palabra, a veces a la mitad y otras al final." Pase al reactivo 1.
- Si la respuesta es *incorrecta* o el niño no responde, suspenda la prueba y pase a la Subprueba 12.

**Puntaje.** Asigne 1 punto a las respuestas correctas y 0 puntos a las incorrectas. Puede repetir la palabra si el niño se lo pide.

**Punto de inicio, Base y Tope.** Las edades de 6-8 empiezan con el reactivo 1; las edades 9-12 empiezan con el reactivo 12. Comience los primeros tres reactivos que administre con "Esta palabra es \_\_\_\_\_". El basal consiste en 3 reactivos correctos consecutivos. El tope consiste en 3 reactivos consecutivos con puntaje de cero.

- |                 |                   |                                      |
|-----------------|-------------------|--------------------------------------|
| ___ 1. tú       | ___ 10. guitarra  | ___ 19. cepillo                      |
| ___ 2. casa     | ___ 11. gigante   | ___ 20. zanahoria                    |
| ___ 3. cuchillo | ___ 12. miércoles | ___ 21. almohada                     |
| ___ 4. gente    | ___ 13. piano     | ___ 22. sábado                       |
| ___ 5. cien     | ___ 14. dragón    | ___ 23. cabaña                       |
| ___ 6. perro    | ___ 15. crueldad  | ___ 24. cebolla                      |
| ___ 7. chimenea | ___ 16. claxon    | ___ 25. cochinilla                   |
| ___ 8. amigo    | ___ 17. flautín   |                                      |
| ___ 9. queso    | ___ 18. turco     | <input type="text"/> Puntaje natural |

### Subprueba 12. Ortografía por sonidos

**Ejemplo A.** Diga: "Te voy pedir que escribas algunas palabras inventadas a las que les falta una o más letras. A veces, se te dan algunas de las letras. Otras veces, tú tienes que escribir toda la palabra inventada. Cuando yo diga la palabra tú vas a escribir la letra o letras que faltan". Señala el Ejemplo A en el cuadernillo de respuesta del alumno y diga: "Esta palabra es 'ta'. Escribe la letra o letras que faltan en el espacio en blanco." Haga una pausa para que el niño responda.

- Si la respuesta es *correcta*, diga: "Bien. Escribiste la letra 't'. Ahora hagamos más". Pase al reactivo de inicio. Diga: "A veces faltan letras del principio de la palabra, a veces a la mitad y otras al final."
- Si la respuesta es *incorrecta* o el niño no responde, diga: "Debiste haber escrito la letra 't' en el espacio en blanco. Intentemos con otra". Pase al Ejemplo B.

**Ejemplo B.** Señala el Ejemplo B en el cuadernillo del alumno. Diga: "Esta palabra es 'sato'. Escribe la letra o letras que faltan." Haga una pausa para que el niño responda.

- Si la respuesta es *correcta*, diga: "Bien. Escribiste la letra 's'. Ahora hagamos más." Pase al reactivo 1. Diga: "A veces faltan letras del principio de la palabra, a veces a la mitad y otras al final."
- Si la respuesta es *incorrecta* o el niño no responde, suspenda la prueba.

**Puntaje.** Asigne 1 punto a las respuestas correctas y 0 puntos a las incorrectas. Pronuncie las palabras despacio y con claridad. Use reglas fonéticas regulares para la pronunciación. Se presenta un par mínimo para ayudar con la pronunciación. *No el par mínimo.*

**Punto de inicio, Base y Tope.** Las edades de 6-8 empiezan con el reactivo 1; las edades 9-12 empiezan con el reactivo 9. El basal consiste en 3 reactivos correctos consecutivos. El tope consiste en 3 reactivos consecutivos con puntaje de cero.

	Palabra estímulo	Par mínimo	Respuesta correcta		Palabra estímulo	Par mínimo	Respuesta correcta
___	1. peño	leño	ño	___	14. yuke	buque	yuke
___	2. bacha	facha	cha	___	15. chaga	soga	choga
___	3. maye	valle	ye	___	16. blajé	mojé	bl, j
___	4. tana	gana	na	___	17. plufón	bufón	plutón
___	5. derro	perro	de	___	18. aflauso	aplauso	flau
___	6. kila	lila	qui	___	19. kluerco	puerco	cluerco
___	7. gusa	chuza	gusa	___	20. glailar	bailar	glailar
___	8. joro	caro	j, r	___	21. droiler	boiler	droiler
___	9. tapo	capo	fa	___	22. drolumpio	columpio	dro
___	10. sebe	bebe	bé	___	23. dreine	peine	drei
___	11. lime	dime	l, m	___	24. priene	tiene	prie
___	12. rito	quito	ri	___	25. truela	muela	truela
___	13. neda	queda	da				

Puntaje natural

**APÉNDICE C.** Ejemplo de la Escala de motivación Intrínseca vs Extrínseca en el salón de clases adaptada de Harter por Jiménez y Macotela (2008).

### LO QUE LES GUSTA A LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL SALÓN DE CLASES

Nombre ..... Edad ..... Grado ..... grupo ..... Teléfono .....

Preguntas de ejemplo:

MUY PARECIDOS A MI	algo parecidos	A algunos niños les gustan mucho las Matemáticas.	Otros niños prefieren la materia de español.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MI
MUY PARECIDOS A MI	algo parecidos	A algunos niños les gusta trabajar en equipos.	Otros niños prefieren trabajar individualmente.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MI

---

1. MUY PARECIDOS A MI	algo parecidos	A algunos niños les gusta el trabajo difícil, porque es más interesante.	Otros niños prefieren el trabajo fácil, porque así no tienen que esforzarse mucho.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MI
2. MUY PARECIDOS A MI	algo parecidos	Cuando algunos niños no entienden algo, quieren que el maestro se los explique.	Otros niños prefieren tratar de entenderlo por sí mismos.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MI
3. MUY PARECIDOS A MI	algo parecidos	Algunos niños les gusta trabajar con problemas, para aprender a resolverlos.	Otros niños trabajan con problemas, para sacar buenas calificaciones.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MI
4. MUY PARECIDOS A MI	algo parecidos	Algunos niños creen que siempre es mejor que maestro les diga cómo hacer su trabajo	Otros niños creen que pueden hacer bien su trabajo, sin que el maestro les diga cómo hacerlo.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MI
5. MUY PARECIDOS A MI	algo parecidos	Algunos niños saben que se han equivocado, antes de que el maestro se los diga.	Otros niños necesitan que el maestro les diga cuando se han equivocado.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MI
6. MUY PARECIDOS A MI	algo parecidos	A algunos niños les gustan los problemas difíciles, porque disfrutan tratando de resolverlos.	A otros niños no les gusta tratar de resolver problemas difíciles.	algo parecidos	MUY PARECIDOS A MI

**APÉNDICE D. Test de Matrices Progresivas (RAVEN)**



EDITORIAL PAIDÓS

**PROTOCOLO DE PRUEBA DE RAVEN**  
ESCALA AVANZADA

Instituto, Escuela o Clínica \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

Forma de aplicación \_\_\_\_\_ Prueba Nº \_\_\_\_\_

Fecha de nac: _____ Edad: _____ años _____ meses	Motivos de la apl. _____ Fecha de hoy: _____ Hora de Inic.: _____ Duración: _____ Hora de fin.: _____
---	--

Notas: \_\_\_\_\_ Total Serie 2: \_\_\_\_\_

Serie 1			Serie 2			Total Serie 2		
1			13			25		
2			14			26		
3			15			27		
4			16			28		
5			17			29		
6			18			30		
7			19			31		
8			20			32		
9			21			33		
10			22			34		
11			23			35		
12			24			36		
Punt. par:						Punt. par:		

ACTITUD DEL SUJETO Forma de trabajo	DIAGNOSTICO												
	<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width:33%;">Edad cron.</td><td style="width:33%;"></td><td style="width:33%;">Puntaje</td><td style="width:33%;"></td></tr> <tr><td>Tiempo</td><td></td><td>Percent.</td><td></td></tr> <tr><td>Discrep.</td><td></td><td>Rango</td><td></td></tr> </table>	Edad cron.		Puntaje		Tiempo		Percent.		Discrep.		Rango	
Edad cron.		Puntaje											
Tiempo		Percent.											
Discrep.		Rango											
	Diagnóstico           Examinador												

## APÉNDICE E. Cuestionario de Nivel Socioeconómico (AMAI)

### CUESTIONARIO PARA LA REGLA AMAI NSE 8X7

En este documento se presentan las ocho variables que conforman el modelo para la estimación del nivel socioeconómico incluyendo la calificación que tiene cada una de ellas. Al final del documento se incluye el cuadro que indica el nivel socioeconómico de acuerdo con el total calculado a partir de las variables. Adicionalmente se puede consultar el documento de “Definición de las Variables Incluidas en la Regla 8X7 para la Medición del Nivel Socioeconómico de la AMAI”.

1. ¿Cuál es el total de cuartos, piezas o habitaciones con que cuenta su hogar? Por favor no incluya baños, medios baños, pasillos, patios y zotehuelas.

RESPUESTA	PUNTOS
1	0
2	0
3	0
4	0
5	8
6	8
7 o más	14

2. ¿Cuántos baños completos con regadera y W.C. (excusado) hay para uso exclusivo de los integrantes de su hogar?

RESPUESTA	PUNTOS
0	0
1	16
2	36
3	36
4 o más	52

3. ¿En su hogar cuenta con regadera funcionando en alguno de los baños?

RESPUESTA	PUNTOS
No tiene	0
Si tiene	10

4. Contando todos los focos que utiliza para iluminar su hogar, incluyendo los de techos, paredes y lámparas de buró o piso, dígame ¿cuántos focos tiene su vivienda?

RESPUESTA	PUNTOS
0-5	0
6-10	15
11-15	27
16-20	32
21 o más	46

5. ¿El piso de su hogar es predominantemente de tierra, o de cemento, o de algún otro tipo de acabado?

RESPUESTA	PUNTOS
Tierra o cemento (firme de )	0
Otro tipo de material o acabo	11

6. ¿Cuántos automóviles propios, excluyendo taxis, tienen en su hogar?

RESPUESTA	PUNTOS
0	0
1	32
2	41
3 o más	58

7. ¿En este hogar cuentan con estufa de gas o eléctrica?

RESPUESTA	PUNTOS
No tiene	0
Si tiene	20

8.

9. Pensando en la persona que aporta la mayor parte del ingreso en este hogar, ¿cuál fue el último año de estudios que completó? (**espere respuesta, y pregunte**) ¿Realizó otros estudios? (**reclasificar en caso necesario**).

RESPUESTA	PUNTOS
No estudió	0
Primaria incompleta	0
Primaria completa	22
Secundaria incompleta	22
Secundaria completa	22
Carrera comercial	38
Carrera técnica	38
Preparatoria incompleta	38
Preparatoria completa	38

Licenciatura incompleta	<b>52</b>
Licenciatura completa	<b>52</b>
Diplomado o Maestría	<b>72</b>
Doctorado	<b>72</b>

**TABLA DE PUNTOS POR NIVEL**

<b>Nivel</b>	<b>Puntos</b>
<b>A/B</b>	193+
<b>C+</b>	155 a 192
<b>C</b>	128 a 154
<b>C-</b>	105 a 127
<b>D+</b>	80 a 104
<b>D</b>	33 a 79
<b>E</b>	0 a 32

## APÉNDICE F. Ejemplo de sesión completa de trabajo

### “TALLER BASADO EN EL USO DEL PROCESADOR DE TEXTOS PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LENGUA ESCRITA”

Escuela Primaria: X				
Ubicación: X		Ciclo escolar: 2016-2017	Duración en horas: 80 minutos	Fecha: X
Nº SESIÓN	TEMÁTICA	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	PROPOSITO	
8	Elaboración de artículos de opinión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollen habilidades de lengua escrita en una situación autentica.</li> <li>Consulten las fuentes.</li> <li>Desarrollen sus ideas y las vehiculen unas con otras.</li> <li>Reflexión, corrección y atención a aspectos de contenido, y formato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que los estudiantes escriban artículos de opinión apoyándose en su hoja de planeación.</li> <li>Que los alumnos compartan y valoren su artículo de opinión con sus compañeros determinen si es necesario o no hacer modificaciones para mejorarlo.</li> </ul>	
DURACIÓN	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			RECURSOS Y APOYOS
15 MIN.	En plenaria el docente preguntará a los alumnos de lo visto la sesión pasada, el docente colocará en el pizarrón un pliego de papel bond en el cual estará plasmado el formato elaborado la clase pasada, pero en blanco, en la parte derecha del pizarrón se encontrarán las partes que conforman el artículo de opinión, el docente en conjunto con los alumnos identificará y colocará cada parte en el orden correcto, a su vez los alumnos describirán de manera breve que debe de ir escrito en cada parte colocada.			<ul style="list-style-type: none"> <li>Artículo de opinión en papel bond.</li> <li>Partes del artículo de opinión en fomi.</li> <li>Cinta adhesiva.</li> <li>2 artículos sobre el trabajo infantil.</li> <li>Hoja de planeación</li> <li>Procesador de textos Word.</li> </ul>
20 MIN.	El docente entregará a cada alumno 2 artículos acerca del tema “El trabajo infantil” los cuales tendrán que leer por equipos (3 alumnos por equipo), al terminar la lectura los alumnos hablarán acerca del tema y de la problemática que se plantea, el docente pasará con cada equipo a plantear preguntas acerca del texto: ¿de qué habla la lectura?, ¿Cuál es el problema que se plantea?, ¿ese problema lo han visto en su comunidad? Esto con la finalidad de lograr que los alumnos rescaten algunos conceptos importantes del tema.			
35 MIN.	Una vez finalizado el dialogo entre los integrantes de los equipos acerca de los artículos, el docente entregará a cada equipo la guía para la elaboración de artículos de opinión, los alumnos en base a la lectura tendrán que escribir en equipo su borrador del tema visto en el procesador de textos, el docente revisara los equipos recordándoles en donde se encuentran las herramientas que necesitan para dar formato a los textos, así como resolviendo sus dudas.			
10 MIN	Al finalizar la redacción de los textos el docente alentara a los alumnos a que lean su borrador e ilustren el texto con imágenes o herramientas de formas que se encuentran incluidas en el procesador de textos, para finalizar los alumnos guardaran sus producciones en la carpeta de trabajos que se encuentra en el escritorio de la computadora.			

OBSERVACIONES/ COMENTARIOS:

## APÉNDICE G. Ejemplo de Material para una sesión.

### El trabajo Infantil

El trabajo infantil es una actividad que llevan a cabo niños o niñas para ayudar a la economía de su familia o para poder pagar sus propios gastos (subsistir), esta actividad muchas veces daña la salud de los niños y pone en peligro su educación.

En la actualidad, cerca de 215 millones de niños trabajan en el mundo, muchos a tiempo completo. Ellos no van a la escuela y no tienen tiempo para jugar. Muchos no reciben alimentación ni cuidados apropiados. Se les niega la oportunidad de ser niños. Más de la mitad de estos niños trabajan casi todo el tiempo bajo ambientes peligrosos, esclavitud, y otras formas de trabajo forzoso, actividades ilícitas incluyendo el tráfico de drogas.



Los niños que trabajan no están en capacidad de tener una educación normal y serán condenados a convertirse en un adulto analfabeto, sin tener la posibilidad de crecer en su vida social y profesional.



Cuando se obliga al niño a trabajar, se le quita la posibilidad de disfrutar de su niñez, entonces terminará afectando para el resto de su vida. Los niños deben hacer cosas de niños, estudiar, asistir a la escuela, jugar con amigos, entre otras actividades, pero jamás trabajar.

Que un niño trabaje, por la circunstancia que sea, es inaceptable y debe ser evitado y castigar a aquel que lo obligue a hacerlo.

#### Fuentes:

ONU, 2004. <http://www.un.org/es/events/childlabourday/background.shtml>

UNICEF, 2004. Trabajo infantil.

[https://www.unicef.org/spanish/protection/files/FactSheet\\_child\\_labour\\_es.pdf](https://www.unicef.org/spanish/protection/files/FactSheet_child_labour_es.pdf)

## Unicef revela que trabajan uno de cada cinco niños en México

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) reveló que uno de cada cinco niños en México trabaja para poder pagar la escuela. Esto quiere decir que más de 3 millones de niños, niñas y adolescentes entre los 5 y 17 años de edad están trabajando cuando deberían estar en las aulas, recibiendo educación.

Thomas Wissing, director de la OIT México advirtió que el trabajo infantil afecta la salud y el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, la principal causa del trabajo infantil es la pobreza en los hogares.



En tanto la representante de UNICEF en México, Isabel Crowley, recordó que la Convención sobre los Derechos del Niño, establece que "el derecho del niño es estar protegido contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental y espiritual".



Nuria Sanz, directora y representante de la Oficina de la UNESCO en México, menciona que todos los niños tienen que tener acceso a la educación, y en particular a la enseñanza de calidad gratuita y obligatoria, hasta que el alumno alcance la edad que fija la ley para acceder a un empleo.

**Recordemos que el 12 de junio es el Día Mundial contra el Trabajo Infantil**

### Referencias:

2015, Excélsior. <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/06/11/1029007>.

2013, El Observador. <http://elobservadoronline.com/2013/10/trabajo-infantil-y-explotacion-laboral-una-realidad-en-mexico/>

**APÉNDICE H.** Guía con las partes que conforman el artículo de opinión (de acuerdo con lo planteado por en la propuesta “la expresión escrita en alumnos de primaria” para la elaboración de los escritos en equipo



¿Cómo escribir mi artículo de opinión?

### 1.- Título del artículo

(recuerden que debe de ser inventado por ustedes)

### 2.-Fecha

**3.- Descripción del problema:** primero debemos escribir ¿Cuál es el problema?

*Ejemplo: En México ya casi no encontramos agua limpia por que la gente no la cuida, como el rio la compañía en donde la gente tira su basura y hasta animales muertos, todas las personas ya no pueden nadar porque huele feo y esta lleno de animales.*

**4.Análisis del problema con preguntas:** hablamos en equipo y escribimos, las consecuencias del problema y a quienes afectan.

*Ejemplo: Nos dimos cuenta de que es malo que tiraremos basura en los ríos y lagos porque contaminamos el agua, además cuando el agua está sucia es fácil encontrar animales como víboras que pueden picarnos.*

**5.- Opinión y conclusión:** aquí tenemos que escribir qué opinamos de la lectura, si esta bien o mal y por qué.

*Ejemplo: Nosotros opinamos que debemos mantener limpios los ríos de nuestro pueblo y de México, debemos tirar la basura en su lugar y no en el agua, porque puede que en esa agua sucia encontremos animales muy peligrosas, además al cuidar el agua podemos disfrutar de ella.*

**6.- Sugerencias,** en esta parte debemos escribir algunos consejos para la gente sobre el tema.

*Ejemplo: Nosotros sugerimos a la gente que sea limpia, recicle y tire la basura en los camiones de basura y no en el agua, también podemos informar a las personas de la contaminación del rio haciendo carteles y pegándolos afuera de las escuelas, de las tiendas y en los parques.*

### 7.- Autores