

**“LA ADIVINANZA, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA
ENSEÑAR A COMPRENDER TEXTOS
EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

OSCAR FLORES FLORES

APETATITLÁN, TLAXCALA., MAYO DE 2018.

**“LA ADIVINANZA, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA
ENSEÑAR A COMPRENDER TEXTOS
EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**PROYECTO DE INTERVENCIÓN
PEDAGÓGICA**

**QUE PRESENTA PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

OSCAR FLORES FLORES

**ASESOR:
MTRA. NORA SUSANA GARCÍA RUIZ**

APETATITLÁN, TLAXCALA., MAYO DE 2018.



USET
UNIDAD DE SERVICIOS
EDUCATIVOS DE T. AXCALA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 291, TLAXCALA



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Apetatitlán, Tlax., a 17 de Abril 2018.

**C. OSCAR FLORES FLORES
P R E S E N T E.**

En mi calidad de Secretario de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado **“La adivinanza una propuesta didáctica, para enseñar a comprender textos en alumnos de educación primaria.** Opción Proyecto de Intervención Pedagógica de la Licenciatura en Educación Plá'94 y a solicitud de su asesor Mtra. Nora Susana García Ruiz manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

**ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**



U. S. E. T.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 291
TLAXCALA

**DRA. ROSA ISELA GARCÍA HERRERA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD UPN 291 TLAXCALA**

Agradecimientos

A mi madre Alberta.

Por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada, por su tenacidad, comprensión y amor.

A mi padre Adolfo.

Por los ejemplos de perseverancia y constancia que lo caracterizan y por el valor mostrado para salir adelante.

A mis maestros.

***Mtra. Nora Susana García Ruiz** por su gran apoyo para la elaboración de este proyecto de intervención pedagógica; **a mis lectores** por sus valiosas sugerencias; pero sobre todo al **Mtro. Jaime Peña Sánchez** por impulsar el desarrollo de nuestra formación profesional.*

Todo este trabajo ha sido posible gracias a ellos.

OSCAR FLORES FLORES

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. La práctica docente	
Introducción al capítulo 1.....	4
1.1 Concepto de práctica docente.....	4
1.2 Trayectoria de la práctica docente.....	6
1.2.1 El saber docente.....	6
1.2.2 La formación docente.....	8
1.2.3 Didáctica docente.....	8
1.2.4 Experiencia docente propia.....	9
1.2.5 Dificultades profesionales.....	10
1.2.6 Problemáticas detectadas en la práctica docente.....	11
1.2.7 Priorización de la problemática.....	12
1.3 La investigación-acción en el estudio de la comprensión de textos.....	13
1.4 Evaluación de la comprensión de textos.....	15
1.4.1 Antecedentes.....	15
1.4.2 Evaluación mediante la comparación con otros países.....	18
1.4.3 Evaluación mediante comparación dentro del propio país.....	19
1.4.4 Prácticas docentes en México.....	20
1.4.5 Marco de referencia.....	21
1.5 Contexto y diagnóstico de la problemática.....	22
1.5.1 El contexto.....	22
1.5.1 El diagnóstico.....	23
1.6 Problematización.....	29
1.7 Planteamiento del problema.....	35
1.7.1 Descripción del problema.....	35
1.7.2 Enunciado del problema.....	35
1.7.3 Justificación.....	35
1.7.4 Delimitación.....	36
1.7.5 Formulación de objetivos.....	36
1.7.6 Alcances y limitaciones.....	36
1.8 Conceptualización teórica del problema.....	37
1.8.1 Una mirada histórica.....	37
1.8.2 Las corrientes del conocimiento sobre la lengua escrita.....	37
1.8.3 Funciones de la escritura.....	38
1.8.4 El lenguaje como semiótica social.....	41

Capítulo 2. Elaboración del proyecto de innovación

Introducción al capítulo 2.....	44
2.1 Intervención pedagógica como elección de proyecto de innovación.....	44
2.2 Descripción general del proyecto.....	47
2.2.1 Lo que se pretende en el proyecto de innovación.....	47
2.2.1.1 Objetivos.....	47
2.2.1.2 Propósitos.....	48
2.2.1.3 Fines.....	49
2.2.1.4 Meta.....	49
2.2.3 Las formas operativas concretas que se pretende llevar a cabo.....	49
2.2.3.1 Los contenidos curriculares que se pretenden abordar.....	49
2.2.3.2 Los propósitos específicos a alcanzar en los contenidos.....	51
2.2.4 La adivinanza como estrategia superadora en la comprensión de textos.....	52
2.2.5 Actividades a desarrollar.....	52
2.3 Cronograma de actividades.....	73
2.4 Fundamentación teórica y conceptual del proyecto de intervención.....	76
2.4.1 Fundamentación conceptual de la adivinanza.....	76
2.4.2 Fundamentación teórica.....	78
2.5 La evaluación.....	81
2.5.1 Tipos de evaluación.....	81
2.5.2 Técnicas e instrumentos de evaluación.....	82
2.5.3 Instrumentos de evaluación aplicados al proyecto de intervención.....	83
2.5.3.1 Técnicas de Observación.....	83
2.5.3.2 Técnicas de desempeño en los alumnos.....	85
2.5.3.3 Técnicas para el análisis del desempeño.....	85
2.5.3.4 Técnicas de interrogatorio.....	87

Capítulo 3. Aplicación, seguimiento, evaluación y formalización del proyecto de innovación

Introducción al capítulo 3.....	90
3.1 Fundamento pedagógico de la evaluación diagnóstica.....	90
3.2 Propósitos que se persiguen con la evaluación diagnóstica.....	90

3.3 Fases del proceso de evaluación diagnóstica.....	91
3.3.1 Fase 1: Los objetivos de estudio a evaluar.....	91
3.3.1.1 Aprendizajes previos a evaluar.....	91
3.3.1.2 Forma de evaluar los aprendizajes previos.....	94
3.3.1.3 Análisis de los estilos de aprendizaje.....	105
3.3.1.4 Análisis del contexto.....	106
3.3.2 Fase 2: Selección del instrumento.....	107
3.3.3 Fase 3: Obtención de la información.....	107
3.3.4 Fase 4: Registro y análisis de la información.....	108
3.3.5 Fase 5: Toma de decisiones.....	111
3.3.5.1 Análisis.....	111
3.3.5.2 Ajuste del proyecto de intervención.....	112
3.4 El proceso de aplicación.....	114
3.4.1 Alcances durante el proceso de aplicación.....	114
3.4.2 Límites.....	115
3.4.3 Los resultados de la aplicación.....	116
3.5 Formalización de la innovación.....	118
3.5.1 Propuestas de mejora a la propuesta de innovación.....	118
3.5.1.1 Aspectos Generales.....	118
3.5.1.2 Aspectos Específicos.....	119
3.5.2 La innovación.....	121
Conclusiones.....	124
Referencias.....	126

Introducción

La comprensión de textos es una de las competencias básicas que todos los alumnos deben tener bien desarrollada para poder acceder de forma directa a todas las materias del currículo en el actual del sistema educativo, ya que al no comprender lo que se lee, se construye una barrera para aprender, debido a que la forma en que se entregan los contenidos es por medio del lenguaje escrito.

Sin embargo, en México la lectura ha estado sometida a diversas fuerzas externas, por ejemplo, durante el virreinato español en el siglo XVI, la lectura estaba dissociada de la escritura, y tenía fundamentalmente la finalidad de la enseñanza de la doctrina cristiana a los indígenas. Los responsables de la enseñanza eran principalmente misioneros. Al término del siglo XVI, la política hacia los indígenas paso de ser un sujeto de salvación para constituirse en el ejemplo de los vicios del pagano, la enseñanza religiosa cambio su orientación de la salvación a la dominación (Cantón, 2009).

Aunque el vinculo entre lectura y escritura se logró alcanzar durante el periodo correspondiente a la posrevolución Mexicana en el siglo XX, este concepto estaba establecido bajo una concepción alfabetizadora, donde la educación se veía más bien como un esfuerzo oficial por alcanzar justicia social, y no como una forma de buscar la formación de lectores autónomos. Según Cantón (2009), aunque existían ideas pedagógicas derivadas de la Ilustración, los encargados de la educación abonaban más por una enseñanza basada en aprendizajes repetitivos.

Es hasta el siglo XXI, durante la administracion presidencial (2012-2018) cuando se propone formalmente pasar de esa gran extensión alfabetizadora a una mayor profundidad, es decir, pasar de la memorización a la comprensión profunda del lenguaje, a la manera de pensar, y a la generación de un pensamiento (SEP, 2017).

Por ello, en este proyecto de innovación se pretende reflexionar acerca del modo en cómo se trabajan las habilidades básicas para comprender lo que se lee, teniendo como factor crítico, la falta de aplicación de estrategias didácticas adecuadas que faciliten la comprensión de textos, ya que, comúnmente los docentes implementan prácticas encaminadas a los aspectos formales de la lengua y a la repetición mecánica de procedimientos, lo cual favorece a que persistan prácticas como la repetición y la escritura de palabras o frases, la lectura coral de una lección del libro de texto, entre otras. Actividades que contribuyen poco a la comprensión de textos.

En el primer capítulo, se realiza una conceptualización de la práctica docente, la trayectoria docente propia, los saberes, las dificultades, se plantea la necesidad de diseñar una estrategia adecuada para la comprensión de textos, se contextualiza y diagnostica la problemática, y se selecciona el problema después de evaluar un conjunto de preguntas que se desprenden de la problemática, para finalmente delimitarlo y justificarlo.

Para el segundo capítulo, se elabora el proyecto de innovación para dar solución al problema de la práctica docente; se plantean los propósitos, los fines, las metas, la forma de evaluación, las formas operativas concretas para alcanzar la solución del problema y además de desglosan puntualmente las secuencias didácticas para cada sesión, además de fundamentar teóricamente el proyecto de innovación.

Durante el tercer capítulo, se adecua la propuesta de innovación (métodos, técnicas, motivación) y el diseño pedagógico (objetivos y actividades) al grupo de alumnos que se pretende realizar la intervención pedagógica. Se documenta la aplicación de las sesiones ya ajustadas. Cada una de estas sesiones está compuesta por:

- Un examen diagnóstico
- Programa de actividades
- Una evaluación formativa, en donde se evalúa la forma en que se lleva a cabo cada sesión
- La evaluación sumativa; que tiene que ver con una actividad en colectivo, que surge del trabajo de cada sesión planteada.

También se documenta el tipo de evaluación aplicado para cada momento del proyecto de intervención, además se realiza una evaluación preliminar de las sesiones. Adicionalmente se agrega un portafolio de evidencias; esto incluye una evaluación final que engloba a todas las sesiones, con la producción de una adivinanza individual.

Para la formalización del proyecto, se plantean mejoras al programa de intervención pedagógica, que culmina con el planteamiento de la innovación, en donde, se esboza que, para desarrollar la habilidad lectora y comprensiva de un texto, se requiere de una metodología en la que el alumno ejerza su propia lengua, al hablar, escuchar, pensar y producir, destrezas que sin duda se encuentran presentes en la adivinanza.

Se documenta que la adivinanza representa una estrategia oportuna como propuesta de innovación para enseñar a comprender textos, ya que la exploración del lenguaje a través de la adivinanza brinda un discurso que contribuye a despertar procesos de cambio conceptual, y posibilita una mayor interpretación de la realidad simbólica del alumno. Esto se traduce en, además de una reestructuración del pensamiento, en un cambio conductual.

Finalmente, se propone utilizar a la adivinanza como método didáctico para enseñar a leer, toda vez, que con la adivinanza, la problemática de la comprensión lectora se reduciría sustancialmente, y es que, como anteriormente se señaló, aunque el vínculo entre lectura y escritura se logró alcanzar durante el periodo correspondiente a la posrevolución Mexicana en el siglo XX, los encargados de la educación abonaron más por una enseñanza basada en aprendizajes repetitivos, en el cual los alumnos adquieren la lectoescritura, mediante el ensamblaje de oraciones y la fragmentación de palabras (véase método silábico o global). Por el contrario, con la adivinanza se crea un efecto aglutinador de nociones, que contribuyen a la aprehensión de conceptos.

Capítulo I.

La práctica docente

Introducción al capítulo 1

Mediante el análisis de diferentes autores, en este capítulo se analizará el concepto de práctica docente, y los elementos que influyen en el desempeño profesional de los maestros, tales como la influencia de saberes previos, la formación académica, y la experiencia. Estos elementos, son de suma importancia, toda vez que, suscitan una reflexión profunda sobre los modos del actuar docente, las fortalezas, y las dificultades, mismas que plantean la necesidad de delinear una estrategia oportuna para que los alumnos tengan una mejor comprensión de textos.

Estas acciones, tienen el objetivo de suscitar un cambio en el ejercicio profesional docente, en aquellas áreas de oportunidad que requieren de una reflexión crítica de lo que se hace al interior del aula, por ello, se adopta un enfoque teórico que someta a prueba diferentes hipótesis que ayuden a entender la problemática planteada. La investigación-acción es la ruta que se utiliza para introducir mejoras progresivas.

Posteriormente, se hace una reflexión sobre la forma en que se ha desarrollado la lectura y escritura, el estado que guarda la educación básica en México, la situación real de la escuela, de los alumnos, y de los padres de familia, y a partir de esta reflexión, configurar los componentes necesarios que permitan evaluar la problemática docente, y formular las preguntas y respuestas, que intenten responder los diferentes cuestionamientos que devienen del proceso analítico de la problemática, para finalmente, culminar en el planteamiento del problema y su conceptualización teórica.

1.1 Concepto de práctica docente

El papel educativo depende en buena medida de una serie de conocimientos que tienen los profesores, ya que el profesional docente, realiza juicios y toma determinaciones, su proceder depende fundamentalmente de “naciones” (Gimeno y Pérez, 1996). Estas naciones permiten interpretar la realidad o ser un obstáculo en la implementación de acciones, estas naciones no son estáticas, se transforman en la medida que el docente y su entorno cambia. En consecuencia, la ideología docente está formada por teorías, ideas, proyectos, creencias, intereses o valores que intervienen cuando se tiene que tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (Coll, Palacios y Marchesi, 1993).

Por lo tanto, la noción docente en cuanto a contenidos, se refiere a lo verdaderamente importante para ser expuesto dentro del salón de clases, y la forma en que se implementa el currículo, se encuentra supeditada invariablemente a una serie de procesos ya definidos. Y es que la práctica docente pone en juego “naciones globales, preferencias individuales, argumentaciones no definidas, ni ordenadas, ni con una estructura categorizada entre los diferentes elementos que la componen” (Gimeno, 1989, p. 216).

Para Porlán, Rivero y Martín (1998), las naciones sobre contenidos científicos y didácticos se clasifica de la siguiente manera:

- a) Los que se enfocan en ideas sobre el saber científico
- b) Los que se enfocan en ideas pedagógicas
- c) Los que relacionan el conocimiento con el contexto escolar.

En cuanto a los métodos de enseñanza, Porlán (1989) observa tres principales planteamientos:

- a) El científico, interesado en contenidos disciplinarios.
- b) El interpretativo, interesado en ideas sobre enseñanza y el trabajo en clase.
- c) El crítico, interesado en analizar la práctica para su transformación.

La construcción del conocimiento en el contexto escolar tiene una noción positivista, en la que prepondera una visión absoluta del currículum y de la forma de enseñar, dejando de lado las concepciones de los estudiantes (Porlán, Rivero y Martín, 1998).

El pensamiento docente es designado como teoría implícita, ya que es el propio docente el que se encarga de seleccionar el conocimiento que considera valioso para ser enseñado, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) esbozan que las teorías implícitas son un compendio de conocimientos pedagógicos particulares que han sido elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica y son utilizados para recordar, interpretar e inferir acerca de sucesos y planificar prácticas de enseñanza y de aprendizaje, además de afectar su comportamiento dentro del aula. Estas teorías pueden ser, conscientes o inconscientes, y están asociadas con el estilo de vida de cada docente.

El docente es un sujeto, que, como cualquier individuo posee creencias. Una creencia se refiere a una suposición que un sujeto tiene respecto a lo que considera cierto. Las creencias inciden en la educación, ya que intervienen en la forma de aprender y, en el proceso de transformación que el docente intenta generar dentro de su práctica profesional (Gimeno, 2010).

Marcelo (1989) señala que el profesor aprende a partir de la práctica docente, y en esta misma tesitura Gimeno y Pérez (1996) sostienen que el saber docente deviene de conocimientos intrínsecos y de la práctica propia.

Existen dos tipos de docentes, los inexpertos y los expertos; los profesores expertos se caracterizan por tomar decisiones basadas en el conocimiento de la disciplina y por la experiencia y reflexión sobre su práctica, por el contrario y los profesores inexpertos se preocupan más por el cómo y menos por el por qué y cuándo (Marcelo, 2008).

La práctica docente pone en juego una serie conocimientos que devienen de la práctica y de la formación personal (concepciones propias, teóricas, currículum, etc.), este ejercicio se hace sobre la propia práctica profesional, toda vez que existe una relación muy estrecha entre conocimiento y acción. En este sentido, Fenstermacher (1994) destaca el papel del profesor en la elaboración del conocimiento sobre su propia práctica.

1.2 Trayectoria de la práctica docente

1.2.1 El saber docente

Para Beillerot (1989) el saber es aquello que está apropiado, como consecuencia del estudio o la experiencia.

Para poner conceptualizar el saber docente, es vital poder diferenciar entre información, saber y conocimiento, para Altet (2005), la información “es algo ajeno al sujeto y tiene que ver con el aspecto social”, el conocimiento es algo “incorporado por el sujeto, y es personal”. El saber se sitúa entre estas dos vertientes, funge una función mediadora, según Lerbert (1992), “es el ente que sopesa entre conocimiento e información”. El saber se establece con la interrelación entre información y conocimiento, entre el sujeto y su entorno.

Existe una gran diversidad de conocimientos profesionales, algunos son teóricos y muchos otros prácticos, estos conocimientos preparan y dirigen una acción, pero también son implícitos, ya que devienen de la experiencia que el propio profesional ha desarrollado, y que interviene cuando es necesario improvisar o para llevar a cabo una decisión durante un hecho (Tardif, 2004).

El docente aglutina diversos saberes que provienen de su formación, de la experiencia que ha construido y de su trayectoria profesional; en este sentido, Tardif (2004) señala la importancia de reconocer el entramado de relaciones desde las cuales se construyen las prácticas profesionales: los saberes, el tiempo y el trabajo. El saber docente, proviene desde la experiencia del profesor como alumno y a partir de ésta experiencia, y teniendo en cuenta las diferentes teorías educativas, es como construye su práctica profesional. El saber docente implica el reconocimiento de que las prácticas educativas son existenciales, sociales y pragmáticas. Son existenciales ya que involucran seres humanos, son sociales porque provienen de la vida cotidiana, y además son pragmáticas porque son el resultado de experiencias y prácticas vividas dentro del campo de trabajo.

Tardif (2004) cataloga los saberes profesionales de la siguiente manera:

- Temporal, estos devienen de la vida personal y escolar, de secuencias que dan resultados en el marco de la práctica profesional.
- Plural y heterogéneo, debido a las diversas situaciones que se enfrenta el profesional.
- Personalizado y situado, ya que se tratan de saberes adoptados, por la experiencia o situación de trabajo.

Altet (2005) señala al conocimiento teórico, como una serie de conocimientos disciplinares, de asuntos pedagógicos, del currículo. En contraparte, señala al conocimiento práctico, como saberes prácticos, situados a un entorno y esboza que se adquieren dentro de la práctica docente, son producto de la experiencia y son identificados también como saberes empíricos.

Altet (2005) distingue las siguientes categorías:

- a) saberes sobre la práctica: sobre cómo hacer algo
- b) saberes de la práctica que corresponden a la experiencia.

Los fenomenologistas plantean al conocimiento práctico como algo indivisible de las vivencias personales, es decir, se plantea que los conocimientos profesionales devienen de la experiencia, es decir, el conocimiento profesional se desarrolla sobre la propia práctica, los conocimientos son pragmáticos “los saberes docentes no corresponden a un conocimiento, sino a prácticas orientadas al control de las situaciones, a la solución de problemas y a la realización de objetivos en el contexto” (Tardif, 2004, p. 66).

Para Schön (1998), el pensamiento de un profesional se encuentra en constante reflexión, ya que, cuando se enfrenta a problemas complejos de su vida profesional actúa de forma razonada, el citado autor lo caracteriza a través de tres conceptos:

- a) Conocimiento en la acción
- b) Reflexión en la acción
- c) Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Por tanto, es posible vislumbrar la posibilidad de analizar las prácticas profesionales mediante el rescate de la experiencia que se adquiere en el ámbito laboral, para resolver problemas y generar estrategias, a partir de un enfoque de acción-saber-problema al echar mano de la teoría y las prácticas para dar lugar a la metacognición. El verdadero reto es identificar las habilidades y los conocimientos que entran en juego en la práctica profesional desarrollada.

Las actitudes razonadas, convocan saberes teóricos y metodológicos. Una actitud razonada significa “formar el habitus, como sistema pensamiento, de percepción, de evaluación y acción, dentro de la práctica profesional” (Perrenoud, 2007, p. 266). El habitus significa, lo social de nuestra subjetividad y lo subjetivo de nuestra actuación como sujetos sociales. Es una subjetividad socializada, que expresa una compilación de lo subjetivo y lo social, los cuales se encuentran fuertemente articulados (Giglia, 2002).

Las prácticas profesionales son un referente caracterizado por una riqueza cultural y social, por lo que, para interpretar estas prácticas, se requiere de ingredientes que permitan explicarlas “para comprender la práctica, es necesario, comprender mucha competencia teórica, paradójicamente mucha más que para comprender una teoría” (Bourdieu, 2001, p. 81).

Por tal motivo, es indispensable clasificar los distintos tipos de saberes, lo más importante no es oponer unos saberes a otros, saberes teóricos de saberes prácticos. “Lo más importante es indagar acerca de la utilidad de los saberes en el desempeño profesional, como intervienen entre ellos y ante diferentes situaciones, así como aceptar que los esquemas fungan un papel mediador entre los saberes, formando un

habitus y este habitus faculta el desempeñarse sin saberes que no es lo mismo que sin información” (Perrenoud, 2007, p. 275).

Tardif (2004) manifiesta que el saber, y a la racionalidad son un ente que están fuertemente entrelazados, ya que conceptualiza al saber cómo: opiniones, consideraciones, ideas, razonamientos, y argumentos que demandan racionalidad.

Esto permite comprender la intencionalidad del actuar docente, las opiniones, consideraciones, ideas, razonamientos, argumentos, y el cómo se alcanzan los objetivos, son un factor clave del ejercicio profesional que el docente realiza, ya que se desempeña y toma decisiones guiado por la racionalidad pedagógica que demanda su quehacer educativo.

1.2.2 La formación docente

La formación se encuentra relacionada con factores culturales, sociales y de personalidad. Estos factores se entrelazan constituyéndose como portadores y constructores de saberes, valores, creencias, normas e instituciones, etc. En este proceso, la educación juega un papel importante en la endoculturación y socialización de las personas, en la preservación y transformación de los hombres y de las sociedades.

La formación del ser humano representa una posición donde convergen distintos planteamientos disciplinarios y referenciales ligados a las condiciones de históricas y contextuales del ser humano.

Kant relaciona la formación del ser humano con la cultura, con la capacidad, para Kant esta capacidad es en sí mismo un acto de libertad, ya que deviene de un sujeto que actúa. En ese sentido, Gadamer (1988) señala que la formación está enlazada a la consecución de la cultura a través de la cual se forma.

La formación se vincula con la educación a través de la enseñanza-aprendizaje y la preparación personal. Para Ferry (1990) el concepto de formación adquiere múltiples significados: por un lado, la formación es vista como una forma de transmisión del saber de una cultura dominante. Por otro lado, la formación es vista como un proceso de desarrollo y preparación del sujeto que se lleva a cabo bajo dos vertientes; una medida interna y otra de posibilidades de aprendizaje de reencuentros y experiencias.

En la medida en que las necesidades de las personas son satisfechas y estas pueden adaptarse al contexto, es que las personas le asignan un significado (Gimeno, 1989, p. 64). Es entonteces imperativo que el desafío de la formación del ser humano se sitúe en el compromiso de transformar la información en conocimiento.

1.2.3 Didáctica docente

El currículum es el ingrediente que articula la manera de formar al sujeto, “es una opción históricamente configurada que se sedimenta dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar.” (Gimeno, 1989, p. 118).

Las prácticas docentes están determinadas por la institución, por el proyecto educativo, por el conocimiento profesional y a partir de creencias, significados, conceptos, así como de los conocimientos, disciplinarios, pedagógicos y didácticos, todas estas variables influyen en la apreciación de la realidad y la forma en que se desarrolla la práctica docente. Las prácticas docentes representan una posición ideológica y una visión particular de la disciplina, así como de las creencias y saberes construidos a lo largo de la trayectoria académica del docente.

Para Litwin (1997), los contenidos, son pedazos de conocimiento con el objetivo de ser transmitidos, y organizados en materias, la didáctica tiene que ver con el modo en que se lleva a cabo. La didáctica forma parte de la pedagogía, ya que estudia las técnicas y métodos de enseñanza, y tiene el objetivo de construir conocimientos con significado. La didáctica es un ente mediador entre la teórica y la práctica educativa.

El método es el eje medular de la didáctica, las maneras de enseñar y de propiciar el aprendizaje de los estudiantes. Las diversas posturas didácticas coexisten hasta nuestros días de manera no ortodoxa, dependiendo de la época y de los proyectos político-educativos, se privilegian algunas en detrimento de las otras, o bien se hacen combinaciones por momentos contradictorias. Toda propuesta didáctica conlleva una serie de conceptos teóricos, de propuestas metodológicas y perspectivas teóricas de la educación.

1.2.4 Experiencia docente propia

Toda vez que las prácticas docentes representan una posición ideológica y una visión particular sobre distintas disciplinas, construidas a lo largo de la trayectoria académica del docente. En lo que se refiere a la experiencia docente propia, existen múltiples puntos de referencia que sustentan la práctica docente. En un primer plano, se puede decir que existe una fuerte influencia humanista que proviene desde la experiencia como alumno y a partir de ésta experiencia, se ha ido construyendo una práctica profesional cercana al alumno, como sujeto de conocimiento y al mismo tiempo como sujeto de endoculturación. Por otro lado, existe una fuerte influencia positivista, que deviene que la formación profesional, mostrando un importante impulso hacia las ciencias exactas.

Es así, que en la experiencia laboral como docente frente a grupo, que inició hace poco más de cinco años, en el nivel primaria, se ha dado un papel relevante a las áreas disciplinares, como las matemáticas, y en la parte humanista se ha puesto especial énfasis en la formación cívica y ética de los alumnos. El resultado de estas prácticas profesionales deviene en alumnos con un perfil eminentemente cuantitativo, es decir, alumnos vinculados fuertemente al área de las matemáticas.

Son embargo con la incorporación al sistema educativo en la “Escuela Primaria Ricardo Flores Magón” de la comunidad de San Cosme Xaloztoc, Tlaxcala., la asignación de años escolares consecutivos en el sexto nivel de la educación primaria, y la nula experiencia frente a grupo, ha limitado en buena medida la práctica profesional docente.

1.2.5 Dificultades profesionales

La dificultad más fuerte a la que se ha tenido que enfrentar en la experiencia como docente fue cuando en el primer día de clases, al afrontar la realidad en el aula designada, junto a los 38 estudiantes de edades entre los 10 y 12 años, y desconocer cómo empezar a interactuar con ellos, que actitud asumir, como empezar a trabajar, esta situación deviene en una preocupación importante, tova vez, que el ser maestro no es fácil, se necesita saber sobre pedagogía y, además, todo lo relacionado a la cuestión educativa, es donde precisamente se ve la necesidad de buscar todas las herramientas necesarias para desempeñar la labor docente. Y es que, el ser maestro, es alguien que se para frente a un grupo de estudiantes, y lo debe hacer con responsabilidad, comprometiéndose con su trabajo, y contando con las herramientas necesarias para asumir esta importante labor.

Otra dificultad, es principalmente, el desconocimiento de los enfoques de las asignaturas del Plan y Programa de Estudio, los cuales entraron en vigor el ciclo escolar 2011-2012, y hasta la fecha tiene varias deficiencias, que repercuten en la labor y trae como consecuencia la inadecuada utilización de los recursos y materiales necesarios, así como la mala implementación de las planeaciones, las técnicas y las estrategias del trabajo frente a grupo, y por otra parte si se toma en cuenta que, para el ciclo escolar 2017-2018, ya se tiene un nuevo programa de estudios, el panorama se vuelve bastante confuso.

Aun con esta problemática, la labor docente se encamina a tratar de apearse al plan y programa de estudios, se elaboran las planeaciones tratando de adecuarlas a las necesidades académicas de los alumnos, además en las evaluaciones se toman en cuenta las participaciones, exámenes, puntualidad, asistencia, trabajos extra-clase y tareas; dando prioridad a las actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas que manifiestan los estudiantes dado que en el medio rural, no se cuenta con los recursos y avances tecnológicos necesarios para una mejor enseñanza.

El factor tiempo es otra de las dificultades profesionales, por ser éste un factor determinante para no dar cumplimiento con el plan de clases, además de estar sujeto a lo no previsto como son: reuniones sindicales, de supervisión, de dirección, y de problemas, en los que se encuentra inmiscuida la escuela, cursos, los caminos en mal estado, enfermedades, etc., problemas que evitan que se cumpla con los 200 días de clases determinados por el calendario escolar, por esta misma razón no se asiste a la mayoría de los cursos, conferencias, talleres, etc., y esto conlleva a la falta de actualización de la formación docente, repercutiendo directamente en la enseñanza aprendizaje de los alumnos.

El problema más importante a enfrentar, fue en el tercer nivel de educación primaria, toda vez, que el resultado del examen diagnóstico, concluía que al menos cinco niños no sabían leer y a los demás les costaba trabajo llevar a cabo las actividades plasmadas por escrito, consecuencia de no entender lo que leían.

Otra de las dificultades que más restan a la práctica docente, es la de utilizar la voz en distintas entonaciones según sea necesario, pues es necesario hacer cambios de voz para llamar la atención de los niños y para que el tema del que se esté hablando resulte más interesante. Es de suma relevancia tener un cuidado especial de la voz.

Dentro de las múltiples dificultades docentes, el control grupal, es una de las que más aquejan dentro de la práctica educativa, ya que, es un factor clave en el desarrollo de las actividades escolares, y para tener éxito hay que saber dirigir la clase, y adaptarla al estilo propio, tomar en cuenta la edad de los alumnos, su origen étnico y nivel socio-cultural, así como la “personalidad” de la clase como grupo y como profesor. Por tanto, mantener el orden dentro del salón es una de las tareas más difíciles que enfrenta un docente, sobre todo cuando hay poca experiencia. Esta labor se ha dificultado aún más en las últimas décadas, debido a que la actitud de los alumnos hacia las personas con autoridad ha cambiado dramáticamente.

Algunos de los cambios en nuestra sociedad así como en la actitud de los alumnos han sido positivos y han servido para incrementar la confianza y seguridad en los estudiantes. Otros cambios no lo han sido tanto, ya que se ha visto un incremento en la falta de respeto por la autoridad, algunas actitudes negativas hacia los métodos de enseñanza y en ciertos casos más graves, el uso de la violencia por parte de los alumnos para lograr sus objetivos.

1.2.6 Problemáticas detectadas en la práctica docente

Problemáticas generales

- Desmotivación del alumnado
- Ley del mínimo esfuerzo
- Falta de autoestima en los alumnos
- Falta de compromiso del alumnado para las actividades escolares
- Monotonía del proceso de enseñanza
- Baja calidad del trabajo docente
- Alumnos que rechazan la educación
- Falta de capacitación y actualización en los docentes.
- Distanciamiento de los padres de las actividades escolares.

Problemáticas específicas

- Dificultad al aplicar las estrategias adecuadas, para la interiorización de niños con problemas de aprendizaje.
- No se logra aplicar el razonamiento matemático en los alumnos para la solución de problemas.
- No se logra desarrollar en el niño el hábito del pensamiento racional y hacer que utilice las reglas del debate matemático para formular explicaciones o mostrar soluciones.
- Se tiene dificultad para que los alumnos compartan e intercambien ideas sobre procedimientos y resultados al resolver problemas.
- Se tiene dificultad para que los alumnos analicen y representen datos y además usen esa información para resolver problemas concretos.

- No se logra que los alumnos formulen preguntas precisas para guiar una búsqueda de información.
- No se logra que los niños comprendan aspectos centrales de un texto (tema, eventos, trama, personajes involucrados).
- Se tiene problemas para que el alumno infiera información en un texto para recuperar aquella que no es explícita.
- No se logra que los alumnos lean y comprendan una variedad de textos de mediana dificultad y puedan notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos que abordan un mismo tema.
- Se tiene dificultad para que los niños identifiquen las ideas principales de un texto y seleccionen información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos.
- Se dificulta incentivar al alumno para que produzca textos escritos
- No se logra que los alumnos comuniquen por escrito conocimientos e ideas de manera clara, estableciendo un orden y explicitando las relaciones de causa y efecto al redactar.
- Ningún alumno emplea ortografía convencional al escribir.
- No se logra que los alumnos produzcan textos orales y participen en eventos comunicativos
- No se logra que los alumnos expongan de manera oral conocimientos, ideas y sentimientos.
- Se tiene dificultad para que el alumno escuche y aporte ideas de manera crítica.
- Se tiene dificultades para que el alumno realice y registre observaciones de campo y analice esa información.
- No se logra que el alumno aplique habilidades necesarias para la investigación científica: responda preguntas o identifique problemas, revise resultados, o registre observaciones.
- Se tiene dificultad para que el alumno utilice diversos recursos, como formas simbólicas, esquemas, o gráficas.
- No se logra que el alumno elabore inferencias, deducciones, predicciones y conclusiones.

1.2.7 Priorización de la problemática

Con las diferentes problemáticas detectadas, se realiza una matriz de priorización (ver anexo 1), que desprende tres causas principales:

- El docente no implementa las estrategias adecuadas en los procesos de lectura e interpretación de textos de los alumnos.
- La producción de textos escritos no está acorde a su nivel de escritura y de acuerdo a sus intereses y necesidades.
- Los alumnos no muestran participación en eventos comunicativos.

La comprensión de textos es el tema transversal que conecta y articula las principales causas que dan origen a las múltiples problemáticas detectadas.

1.3 La investigación-acción en el estudio de la comprensión de textos

El enfoque teórico que se adopta es el que se conoce como método de investigación-acción sobre la propia praxis, según el modelo de Elliot, supone un proceso progresivo de cambios a partir de diagnosticar situaciones problemáticas, priorizar estas necesidades pedagógicas, imaginar su solución, planificar estrategias y poner en marcha acciones de mejora (Elliot, 1993).

La observación, descripción y evaluación de la problemática, así como la de los alumnos darán cuenta de cómo va marchando el proceso y serán los instrumentos que permitan el análisis, la reflexión y la teorización para poder integrar teoría y práctica.

La investigación-acción representa una metodología de investigación orientada al cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart (1988):

- 1) Se construye desde y para la práctica.
- 2) Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
- 3) Demanda la participación de sujetos en la mejora de sus propias prácticas.
- 4) Exige una actuación grupal por los sujetos implicados, colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
- 5) Implica la realización de análisis crítico de las situaciones.
- 6) Se configura como ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Entre los puntos clave de la investigación-acción, destacan la mejora de la educación mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios y la planificación, acción que permite dar una justificación razonada a la labor educativa ante otras personas porque se puede mostrar el modo en que se han obtenido las pruebas y la reflexión crítica que se ha llevado a cabo ayuda a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que se hace.

A estas características, Kemmis y MacTaggart (1988) adjuntan las siguientes pautas que ayudan a comprender este enfoque teórico:

- 1) No se puede reducir al aula, porque la práctica docente tampoco está limitada ni reducida a ella. Investigar nos lleva a cambiar la forma de entender la práctica: qué damos por sentado, que cuestionamos, qué nos parece natural o inevitable (o por encima de nuestras posibilidades o responsabilidades), y qué nos parece discutible y necesario transformar, y en lo que nos sentimos comprometidos.

- 2) Es una forma por la cual el docente puede reconstruir su conocimiento profesional como parte del proceso de constitución de discursos públicos unidos a la práctica, y sus problemas y necesidades.
- 3) No puede ser nunca una tarea individual. Debe ser, un trabajo cooperativo. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. Este tipo de contextos es el que hace posible la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino en diálogo con otras voces y con otros conocimientos.
- 4) Como cualquier planteamiento que trate de defender una práctica docente reflexiva, investigadora, de colaboración con colegas, necesita de unas condiciones laborales que la hagan posible.
- 5) Es una tarea que consume tiempo, porque lo consume la discusión con compañeros de trabajo, la planificación conjunta de tareas, la recolección de información, y su análisis.

La investigación-acción no se limita a someter a prueba determinadas hipótesis o a utilizar un dato para llegar a conclusiones. Para Pérez (1997), la investigación-acción debe ser entendida como un proceso, que sigue una evolución sistemática, y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa.

La investigación-acción es una forma para entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. Supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación-acción es la exploración reflexiva acerca de la práctica docente, no tanto por la contribución a la resolución de problemas, sino por la capacidad para que se reflexione sobre la propia práctica, se planifique y se sea capaz de introducir mejoras progresivas.

En general, constituye una vía de reflexiones sistemáticas sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, es pertinente destacar una frase “lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica” (Sthenhouse, 1984, p. 285).

1.4 Evaluación de la comprensión de textos

Toda vez, que leer es el pensamiento intencional durante el cual el significado se construye a través de la interacción entre el lector y el texto (Durkin, 1993). Para poder evaluar la educación básica en México, es importante reflexionar, sobre la forma en que se ha desarrollado la lectura y escritura, y a partir de esta reflexión, configurar los elementos necesarios, que permitan comprender la deficiencia en la comprensión de textos. Para tal fin, en un primer momento se considerará, el desarrollo de la lectura desde la época colonial, hasta el periodo actual (siglo XXI). Posteriormente, se evaluará el estado de guarda la educación básica en México, por lo que se tomará en cuenta tres puntos de referencia:

1. Evaluación mediante la comparación con otros países.
2. Evaluación mediante la comparación dentro del propio país.
3. Prácticas de los docentes en México.

1.4.1 Antecedentes

Desde la colonización, la lectura ha estado sometida a diversas fuerzas externas, y es que durante la colonia, en los siglos XVI y XVII, según Cantón (2009) la tarea evangelizadora sería fundamental en la promoción de la lectura, la cual, estaba dissociada de la escritura, y tenía como finalidad la enseñanza de la doctrina cristiana a los indígenas, tanto de principios como rituales religiosos y formas de comportamiento piadosas. Los responsables de la enseñanza eran fundamentalmente los misioneros e indígenas adiestrados en la fe y enseñanza, que apoyaban la tarea de traducción. Los materiales utilizados para la población, consistían en recursos didácticos que retomaban la escritura y las formas narrativas de las lenguas indígenas.

Las tensiones entre las distintas órdenes religiosas y de misioneros, así como las pugnas de poder y el poder supremo de la Inquisición, establecieron, de manera transitoria, lo que era correcto leer y lo que no era correcto leer. Después del Tercer Concilio Provincial Mexicano se instala un afán unificador que otorgaría un papel importante a los jesuitas. Las imprentas novohispanas eran las autorizadas a través de Cédulas reales, y como su producción de alto tiraje era a menudo insuficiente, también se traían materiales impresos de España. Al término del siglo XVI, la política hacia los indígenas se caracterizó por:

- Disminución de los internados conventuales
- Clausura de escuelas
- Medidas administrativas que reducían las atribuciones de la nobleza
- Prohibición de la consagración de sacerdotes
- Distanciamiento del mundo indígena mediante la proscripción de la producción de textos en lenguas indígenas.

El indígena deja de ser un sujeto de salvación para constituirse en el ejemplo de los vicios del pagano irredento que se caracteriza por su idolatría, carnalidad, inclinación a la mentira y la embriaguez. Para Cantón (2009), la enseñanza religiosa cambio su orientación de salvación a la dominación. Durante este periodo, es imposible que se haya buscado la formación de lectores autónomos.

Posteriormente, durante los siglos XVII, XVIII, y principios de siglo XIX, el indígena pierde su papel prioritario en el proceso de evangelización, para dar paso al desarrollo de lectores fundamentalmente criollos y peninsulares. Toma un lugar importante la preocupación por la enseñanza a los niños, y la profesión de maestro queda establecida. Para Cantón (2009), aunque las lecturas siguieran siendo de corte religioso y a un alto precio, la presencia de textos importados, para las clases desfavorecidas, generaba un público lector más informado, incluso de aquellos textos proscritos por la Iglesia. Los aires de renovación que vendrían del siglo XIX acotarían, no sólo la obligada lealtad a Dios y a la Iglesia, sino también la enseñanza de virtudes “cívicas” como por ejemplo, la inamovible lealtad al Rey.

En el siglo XIX, y a partir de la Constitución de Cádiz que establece que sólo podrían votar quienes sepan leer y escribir, el imperativo de la época seria aprender a leer para poder participar como ciudadano. Tal imperativo transformaría la tarea educativa. Para Cantón (2009), la instauración del pensamiento republicano ayudaría a consolidar la política de separación entre la Iglesia y el Estado, por lo cual el gobierno, tuvo la necesidad de apostar a la educación como factor unificador nacional.

Aunque seguía presente la autoridad eclesiástica sobre las decisiones de la lectura de los católicos, se inicia la influencia de pensadores, políticos y escritores que dirigen la opinión pública. Se promueve la formación de la escuela normal y se define como tarea de Estado la alfabetización. Los maestros laicos egresados de escuelas normales, así como maestros de especialidades, técnicos y profesionales, influidos por ideas pedagógicas derivadas de la Ilustración eran los encargados de la enseñanza. Estos abandonaban los aprendizajes repetitivos (como el coro) y promovían el desarrollo de actividades de tipo científico como la observación y la comprensión razonada. La enseñanza de la lectura y la escritura se volvería simultánea, y en virtud de la existencia de maestros formados, se eliminaría el método lancasteriano (de enseñanza mutua y monitoreo) para fortalecer la enseñanza grupal en la que el maestro enseña. La educación era dirigida fundamentalmente a niños de población urbana; no obstante, existían experiencias como las de las escuelas de maestros protestantes que se establecieron en zonas rurales o semirurales.

Con los primeros encuentros pedagógicos se fortalece la discusión acerca de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. Para Cantón (2009), el vínculo entre lectura y escritura logra establecerse pedagógicamente; sin embargo, todavía eran más quienes leían que quienes escribían.

Los títulos eran muchos y variados. Además de mantenerse los relativos a los asuntos y las doctrinas religiosas, también existían opciones como los dedicados a la enseñanza de técnicas y oficios, los literarios, históricos, científicos, médicos, etc. No obstante la existencia de una censura política de los materiales subversivos y revolucionarios, se logró consolidar el desarrollo de publicaciones informales como los periódicos, revistas, pasquines, folletines, cartillas de caricaturas y crítica. El libro de texto para las escuelas primarias se vuelve obligatorio.

Durante la revolución y la posrevolución, la lectura se llevaba a cabo para estar informado sobre la política. De ahí que aparecieran tres tipos de lectores: el que se educa, el que se cultiva y el que se politiza. En este periodo, la alfabetización obedecía a un mandato: modernizar y realizar justicia social. El vínculo entre la lectura y la escritura está establecido tanto en la enseñanza como en la concepción alfabetizadora. Para Cantón (2009), tal vinculación será el detonador de la política cultural y editorial de los regímenes por venir.

Según Cantón (2009), para este periodo, el pensamiento pedagógico estaba caracterizado como moderno, experimentalista, científico, informado de las aportaciones de la psicología y teñido por el positivismo.

Con la gestión de Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación se inicia la primera campaña nacional de promoción y fomento a la lectura. Se fundan los Talleres Gráficos, en los que se imprimen gran variedad de títulos. Sin embargo, los editores políticos de publicaciones informales eran los más censurados.

Durante el régimen de López Mateos se produce el libro de texto gratuito, el cual establece un hito en la producción editorial y el compromiso social que el gobierno atribuye a la educación y, por ende, a la lectura. Siguiendo este impulso educativo, surge una importante campaña de alfabetización impulsada por Díaz Ordaz. Durante el gobierno de Echeverría, la producción editorial se amplía generándose colecciones y mecanismos de distribución dirigidos a un amplio público.

En el periodo revolucionario y posrevolucionario, la lectura, escritura, producción editorial, esfuerzo educativo, creación de bibliotecas, formación de maestros y campañas de alfabetización, se entrelazan para configurar una misma labor: realizar en la educación un esfuerzo oficial por alcanzar justicia social.

Finalmente para el siglo XXI, se propone pasar de esa gran extensión alfabetizadora a una mayor profundidad, es decir, pasar a un aprendizaje profundo, para aprender a aprender, y aprender a lo largo de la vida, ya que como enfoque de alfabetización inicial, se propone pasar de la memorización a la comprensión profunda del lenguaje, a la manera de pensar, a la generación de un pensamiento, con un fuerte impulso al desarrollo personal, y la introducción de habilidades socioemocionales (SEP, 2017).

1.4.2 Evaluación mediante la comparación con otros países

De los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), México es el país con el peor desempeño en lectura.

La prueba PISA

Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012 concluyen que a México le tomará más de 65 años alcanzar el nivel promedio de los 34 países de la OCDE en lectura, pues actualmente, un estudiante mexicano con el más alto rendimiento apenas logra obtener el mismo puntaje que un alumno promedio en Japón, ubicado entre los diez países con mejores resultados (PISA, 2012).

El 55% de los alumnos mexicanos no alcanza el nivel de competencia básico en matemáticas, lo mismo ocurre con el 41% en lectura y el 47% en ciencias, según PISA (2012), lo que implica un retroceso en comparación con los resultados de 2009, la última vez que se aplicó la prueba.

México se ubica en último lugar entre los países de la OCDE y en el sitio 53 de entre los 65 países que participan en la prueba, superando a Montenegro, Uruguay, Costa Rica, Albania, Brasil, Argentina, Túnez, Jordania, Colombia, Qatar, Indonesia y Perú. El puntaje para México en lectura fue de 424 puntos, cuando el promedio de la OCDE es de 496. Menos del 0.5% alcanzó el nivel más alto, por lo que se registra una diferencia de dos años de escolaridad en comparación con el promedio de los países de la OCDE (PISA, 2012).

El estudio PISA (2012) muestra una falta de compromiso con la escuela, pues el 40% de los alumnos declaró haber llegado tarde al menos una vez en los dos semanas previas a la aplicación de la prueba PISA y el 22% dijo que faltó a clases sin autorización.

En el citado estudio quedan al descubierto problemas de desigualdad, pues la diferencia en el índice de calidad de los recursos educativos entre las escuelas con mayores ventajas económico-sociales y las de mayores desventajas, es la más alta entre los 34 países de la OCDE y la tercera de entre los 65 participantes de la prueba PISA.

A ello se suma que el resultado de los alumnos que asiste a escuelas privadas no fue superior a los obtenidos en escuelas públicas y que la capacidad de México para brindar a todos sus alumnos la oportunidad de tener un rendimiento de excelencia es baja, pues sólo el 3.8% de los estudiantes logran sobreponerse a un contexto de desventaja social, contra el promedio de 6.5% de la OCDE.

Por el contrario en los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos 2015 los estudiantes mexicanos obtienen en promedio 423 puntos, lo que ubica a México por encima del promedio en los resultados de los países de América

Latina, que son los que tienen un nivel de desarrollo comparativo similar. México se encuentra por encima del promedio; de hecho se encuentra con los mejores resultados de América Latina, solamente después de Uruguay y Chile, y dentro de la zona presenta las brechas más bajas entre los estudiantes que tienen un origen socioeconómico alto y los que tienen uno bajo (PISA, 2015).

México sigue por debajo del promedio de los países de la OCDE, que en términos generales tienen un mayor desarrollo que México, lo cual indica que no necesariamente son comparables. Si se compararan los resultados del país con los resultados de años anteriores, se puede decir que en términos generales no hay cambios; es decir, que en los últimos 10 años prácticamente no se han visto mejoras significativas en los resultados. Toda vez, que del año 2000 al 2015, el promedio en habilidad lectora de los niños de educación básica en México ha sido de 417 puntos.

1.4.3 Evaluación mediante comparación dentro del propio país

En la investigación del INEE denominada "Estudio comparativo de la Educación Básica en México" (INEE, 2005) se hace un análisis a nivel nacional, de los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale) del ciclo escolar 2005-2006, en estos se reporta una mejora importante en la competencia para la lectura, en alumnos de 6° grado. Para la evaluación de esta competencia se establecen de modo sintético cuatro niveles de competencia:

1. Por debajo del básico
2. Básico
3. Medio
4. Avanzado

En dicha investigación se muestra un aumento en la puntuación media nacional en cuanto a lectura, pasando de un promedio de 502.9 a 530.5 puntos (un aumento de 27.6), lo cual es un dato significativo. Se observaron, también, cambios importantes en la distribución porcentual que se da dentro de los cuatro niveles de competencia, sobre todo en el 1° y el 4° que son los que indican: por abajo del nivel básico y avanzado, respectivamente. En el primer caso hubo una disminución de 9 puntos porcentuales, y en el avanzado un aumento de 10%. Sin embargo en los niños de 3er grado no se obtuvieron resultados alentadores en cuanto a la comprensión lectora y reflexión sobre la lengua. En los resultados se encuentra que únicamente 17% de los estudiantes alcanzan el nivel medio, y 2% el avanzado. Por otro lado, 57% (que es la mayoría), se encuentra en el nivel 2 considerado como básico insuficiente, que sumado con el 25% de por abajo del básico, muestran una circunstancia que necesita especial atención, pues habla de problemas en el modo en cómo se están trabajando las habilidades básicas para comprender lo que se lee.

Sin olvidar la importancia que pueden tener las condiciones que van más allá de lo pedagógico, sobre estos pobres resultados, en el mismo documento se menciona

como un factor crítico el que "no se apliquen estrategias didácticas que faciliten la adquisición de habilidades en los alumnos".

En síntesis, México sigue teniendo déficits en la comprensión cuando la comparación se hace contra países que tienen niveles de desarrollo mejores. En cuanto al su progreso en los últimos años, se aprecian mejoras cuando se le compara contra sí mismo, pero al hacer la comparación contra estándares de competencias académicas, también son notorias las deficiencias. Sin duda falta mucho por hacer y a muchos niveles, ya sea de política educativa, de capacitación y condiciones laborales de los docentes, de diseño institucional, etc.

1.4.4 Prácticas docentes en México

En el año 2007 se publica por parte del INEE, un estudio de Treviño, sobre las prácticas docentes en escuelas primarias mexicanas, donde se explora de manera especial lo que se hace para favorecer la comprensión lectora entre los alumnos y para lograr que fueran construyendo significados a partir de lo leído. Para la obtención de dicha información se consideró una muestra representativa a nivel nacional, de 5 900 docentes y 905 escuelas, lo cual no se había logrado con anterioridad y con un nivel de confianza de 90% y un error de 0.1 para la estimación de las proporciones de las variables correspondientes a docentes y escuelas en todas las modalidades (Treviño et al., 2007).

Dicho estudio es pertinente por dos razones básicas:

1. El tamaño de la muestra y las consecuentes ventajas de representatividad
2. Porque su punto central es el perfil general de las prácticas docentes a nivel nacional y su relación con la comprensión lectora.

En el estudio aludido se consideran cinco secciones:

1. Promoción de la lectura.
2. Interacciones con el texto.
3. Búsqueda de significados.
4. Prácticas de evaluación.
5. Un apartado para analizar la modalidad de primarias comunitarias en México.

Para la obtención de la información relativa a la comprensión lectora, en esta publicación del INEE se hace mención del análisis de dos conglomerados de alumnos: los de 4° y 5° grado considerados conjuntamente, y los alumnos del primer grado de educación básica.

Los autores clasifican las prácticas para la comprensión lectora, en dos grandes categorías dicotómicas: las denominadas prácticas procedimentales y las prácticas comprensivas.

Las primeras están encaminadas a los aspectos formales de la lengua y a la repetición mecánica de procedimientos (es decir, a la parte mecánica de la lectura), sin involucrar habilidades de pensamiento complejo ni construcción de significados. Las segundas tienen un enfoque comunicativo y funcional que promueven la interacción de los alumnos con distintos tipos de textos y enfatizan las actividades orientadas a la construcción de significados a partir de lo leído.

A partir de esta clasificación, se caracterizó la práctica docente dentro de un conjunto que va desde las prácticas comprensivas hasta las básicamente procedimentales; pero también se incluyen las prácticas mixtas, que es cuando el docente mezcla los dos tipos: las comprensivas mixtas cuando predominan las actividades comprensivas por encima de las procedimentales, y las procedimentales mixtas cuando prevalecen éstas últimas sobre las comprensivas.

En general en el estudio, se observa que cerca de 60% de los profesores implementan prácticas procedimentales, o en su defecto procedimentales mixtas, lo cual favorece que persistan prácticas como la repetición y la escritura de palabras o frases, la lectura coral de la lección del libro de texto. Actividades que contribuyen poco a la comprensión de lo leído.

1.4.5 Marco de referencia

La recopilación de la información recién planteada nos proporciona una descripción de lo que ocurre en la enseñanza, pero también invita a realizar varias preguntas: ¿Se está caminando en la dirección más adecuada? ¿Basta un mayor esfuerzo para darle más peso a las prácticas comprensivas? ¿Son de buena calidad estas prácticas, son las más pertinentes y están apoyadas por la investigación empírica?

Es indudable que al mismo tiempo el citado estudio pone al descubierto los problemas de desigualdad, pues la diferencia en el índice de calidad de los recursos educativos entre las escuelas con mayores ventajas económico-sociales y las de mayores desventajas se reflejan un contexto de desventaja social que finamente incide en la evolución de evaluaciones de la prueba PISA.

La información antes expuesta proporciona un marco de referencia más pormenorizado de lo que se debiera hacer; que los docentes se planteen lineamientos que vayan más allá, de hacer énfasis en que la lectura se lleve a cabo mediante prácticas comprensivas al interior del salón de clases.

Al mismo tiempo el diseño del plan integral para resolver los problemas de comprensión de textos, debe atender las fuentes de dificultad en los alumnos, tanto en el plano social como en el cognitivo se deben establecer rutas que permitan graduar los niveles de complejidad para ir asegurando éxitos parciales en el camino de comprender lo que se lee.

1.5 Contexto y diagnóstico de la problemática

1.5.1 El contexto

A partir del ciclo escolar 2017-2018, el sistema educativo tiene nuevos planes y programas de estudios (Aprendizajes Clave para la Educación Integral), que son considerados como parte de un Nuevo Modelo Educativo. Este modelo educativo, si bien es cierto, tiene tintes de corte político, sin embargo también presenta ideas y propuestas que son de suma importancia, las cuales se esbozan en cinco principales ejes (SEP, 2017).

1. El primer eje, propone pasar de una gran extensión a una mayor profundidad, es decir, pasar a un aprendizaje profundo, para aprender a aprender, y aprender a lo largo de la vida.
2. El segundo, busca una educación integral, con énfasis en temas académicos, como el lenguaje, las matemáticas, y otras materias como el conocimiento del mundo natural y social, con el impulso al desarrollo personal, con la introducción de las habilidades socioemocionales, y el aprendizaje de la educación física y la educación artística.
3. El tercer punto se refiere a la autonomía curricular, la cual propone que el 80 por ciento del currículo sea nacional y obligatorio, y el 20 restante corresponde a los contenidos, y que estos los definan las escuelas, con la finalidad de profundizar en los aprendizajes clave, además de considerar actividades como ajedrez, la robótica o talleres de lectura, o lo que se defina de acuerdo con la realidad geográfica de cada plantel.
4. El cuarto eje, se enfoca a una mayor articulación de los diversos niveles de enseñanza, desde preescolar a media superior.
5. Y finalmente, el quinto eje, este se refiere a la transformación de la enseñanza. Aquí valdría la pena ejemplificar, a la materia de español, ya que como enfoque de alfabetización inicial, se propone pasar de la memorización a la comprensión profunda del lenguaje; y en el caso de las matemáticas, va más allá de las fórmulas y los números, a la manera de pensar, y por ejemplo en la materia historia se propone pasar de la memorización a la generación de un pensamiento en el que se comprendan los procesos históricos y sus consecuencias.

Para alcanzar estos objetivos, se requiere transformar la educación inicial de los maestros, para ello, el nuevo plan y programa de estudios destaca la necesidad de poner especial énfasis en los mexicanos más rezagados, para generar un cambio pedagógico que llegue a todos, y así romper con la desigualdad, por lo que también se esboza una estrategia de equidad e inclusión.

A sí mismo, se plantea la importancia de fortalecer la formación continua de los maestros, con un programa para apoyar el desarrollo profesional docente, con capacitación continua sobre el Nuevo Modelo Educativo, y el conocimiento de los nuevos planes y programas de estudio, que, según el nuevo plan y programa de estudios 2017, son clave para la Educación Integral de todos los alumnos que integran el sistema educativo.

1.5.1 El diagnóstico

Para Durkin (1993), leer es el pensamiento intencional durante el cual el significado se construye a través de la interacción entre el lector y el texto, la relación texto-lector tiene que ser activa e intencional. Para que el lector logre involucrarse en la lectura, debe permanecer activo realizando predicciones, y buscando comprobarlas, haciendo una conexión entre lo que sabe y lo que está leyendo.

Eilers y Pinkley (2006) trabajaron por nueve semanas con un grupo de primero de primaria al que le enseñaron a usar sus conocimientos previos para hacer conexiones con el texto, usando pistas de contexto para hacer buenas predicciones y además de revisar la secuencia de un cuento para comprenderlo mejor. Al final, se confirmó una mejora considerable en la evaluación de la comprensión lectora en todos los alumnos del grupo. Estos resultados, establecen que, en la comprensión lectora, la interacción, lector, texto, y contexto, harían condiciones inmejorables para la toma de lectura en los alumnos de educación básica.

Toda vez que la lectura, requiere de la contextualización para reflejar una buena comprensión lectora, por parte del alumno, el contexto se refiere a las condiciones de lectura del alumno, por lo cual, se hace indispensable conocer el ámbito de desarrollo educativo que existente entre personal docente, alumnos, y padres de familia, así como el manejo de la institución educativa, ya que “la efectividad de los educadores requiere de un contexto institucional adecuado y articulado” (Villalón, 2008, p. 59).

La información fue recaba mediante la entrevista de alumnos, padres de familia, maestros, y las observaciones realizadas durante la práctica docente. Por todo ello a continuación se muestra el análisis en cuestión.

Marginación

La colonia Vesnuatino Carranza, del municipio de san Cosme Xaloztoc, muestra un alto porcentaje de población que vive en condiciones de pobreza. Los estudiantes muestran una insuficiente ingesta de calorías para desempeñar las actividades normales dentro del salón de clases, al mismo tiempo, un gran número de alumnos, vive en grandes grupos de familias, generando condiciones de hacinamiento que no permiten un sueño reparador ni posibilidades de tener ambientes apropiados para realizar las actividades extra escolares, a esto se le suma que la asistencia a clases o el cumplir con los requisitos mínimos de estudio no es prioritario para el alumno ni para familiares cercanos, ya que no visualización a la educación como un medio para cambiar la situación de vida.

La escuela

La Escuela cuenta con 18 docentes frente a grupo, 1 intendente, 2 profesores de inglés, 1 docente en el área de computación, 1 maestra en el área de danza y artes, y 2 profesores de educación física. Toda esta planta docente es dirigida por el director de la Escuela Josué Eliosa Pérez.

Cuenta además con una infraestructura aceptable, ya que ésta se encuentra equipada con 18 salones de clase, una dirección, un salón de apoyo, 1 servicio

sanitario, una techumbre, un par de canchas, un salón de cómputo, una biblioteca, agua, luz e internet; sin embargo la techumbre no cuenta con firme y tiene goteras, ya que no se ha podido terminar la construcción, debido a la falta de recursos económicos.

“La realidad organizacional presenta procesos no ordenables o programables desde el exterior, por la presencia de fuerzas que reconocen múltiples fuentes que se ejercen en distintas direcciones” (Etkin y Schvarstein, 1992, p. 104); por lo anterior es importante señalar que la institución se encuentra bajo el paradigma de la complejidad. Lo que permite a la escuela verla como un lugar en el que trabajan personas, que son diferentes entre sí, por lo tanto tienen que buscar la adaptación entre los mismos para sacar adelante las diferentes actividades de la institución educativa.

El problema en sí, es que el cargo de director no se encuentra en una persona que cumpla los requisitos para ocupar dicho cargo, lo cual provoca desequilibrios en las dimensiones escolares por la falta de poder para influir en los docentes, en los mismos alumnos y hasta en los padres de familia. Si la escuela sigue adelante, es porque “otros docentes” se han ocupado de resolver alguna que otra problemática haciendo uso del poder con el que cuentan. Sin embargo, al mismo tiempo esto provoca que ciertos grupos acaparen las decisiones al interior de la institución educativa. Y esto origina un caos que se refleja en los alumnos.

Dentro de la escuela se intenta trabajar de manera democrática para la toma de decisiones, sin embargo no siempre se escuchan las opiniones de todos los docentes. Estos últimos tienen en claro que es más importante mantener una buena imagen de la escuela y están conscientes de la importancia de su trabajo. Su primera tarea es enseñar y por ello dejan a un lado las discrepancias existentes entre ellos. A pesar de su intento es notorio que la autoridad ejercida por el director de la escuela es deficiente, teniendo objetivos subyacentes para ocupar su posición, lo cual provoca el descontento del personal docente y de apoyo.

Por otra parte en algunas ocasiones, el personal que labora dentro de la institución educativa no es tratado con todo el respeto que se merecen por parte de director de la escuela. Por lo mencionado anteriormente se concluye, que existe una relación de desigualdad debido a que no en todo pueden intervenir los docentes al momento de tomar decisiones mayores. Los contactos son habituales y de relación, pues el personal que labora dentro de la institución convive diariamente y por ende entre ellos se han formado vínculos aún más fuertes. Existe además la acción directa entre los mismos, pues en ocasiones (por no decir muchas veces) se utilizan medios para salir adelante y cumplir los objetivos que les son propuestos, “la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores” (Berger y Luckmann, 1979, p. 76).

Es de saber común que una institución existen problemáticas de este tipo, con las cuales se debe aprender a convivir, es decir, las relaciones no son libremente elegidas, pues deben aprender a convivir con quienes se encuentren dentro de la institución. Su organización es principalmente cooperativa pues los docentes trabajan en conjunto para solucionar las problemáticas que sobresalen de la

institución "la recompensa que reciben los participantes es directamente proporcional a los resultados del trabajo del grupo" (Coll, 1991, p. 89).

La Escuela además cuenta con diferentes programas que la apoyan, como el de Escuelas de Calidad, por medio de él, la institución ha mejorado su infraestructura, de tal manera que los niños encuentran un mejor lugar para aprender, pues se cumplen sus necesidades básicas. Además que por medio de este programase han realizado viajes de estudio para los alumnos de 6° y los alumnos con mejores promedios, con la finalidad de motivar a estos niños para que sigan estudiando, buscando la manera de ampliar sus horizontes.

Otro apoyo importante en la escuela son las becas de excelencia y de oportunidades que sirven como apoyo económico a las familias para que los niños puedan seguir estudiando.

Se incluyen además programas como Escuela Segura, Enciclomedia en los grupos de 5° y 6°, pero los demás grupos pueden pedir el salón de computación; Programa de Salud Escolar, Ver Bien para Aprender Mejor y algún otro como ¡Lánzate!, con el cual se busca la participación de toda la escuela en conjunto con los padres de familia para que conozcan sus derechos y puedan ejercerlos.

De forma general se puede resumir que los docentes constantemente se encuentran en la búsqueda de la mejora en la calidad de los servicios. La cual "sólo podrá mejorarse en la medida en que se generen desde cada plantel educativo, de manera participada y compartida, las condiciones que ese plantel necesita para lograr resultados de calidad en la educación impartida a esos alumnos, en las condiciones específicas de la comunidad concreta a la que presta sus servicios" (Schmelkes, 1996, p. 12).

Es entonces, importante reconocer la relevancia de la autonomía curricular propuesta en el nuevo modelo educativo 2017, aunque insuficiente, toda vez que, propone que, el 20 por ciento del currículo corresponda a contenidos definidos por las escuelas, esta propuesta representa una oportunidad inmejorable para profundizar en los aprendizajes clave en beneficio de la comprensión lectura.

El grupo

El tercer grado grupo "B", está compuesto por un total de 32 alumnos (17 niños y 15 niñas), retomando los aspectos analizados del grupo para este capítulo, se puede concluir lo siguiente:

Debido a la edad de los alumnos, se encuentran en el estadio señalado por Piaget como El periodo de operaciones concretas, el cual se sitúa entre los 7 y 12 años de edad. Este periodo señala un gran avance en cuanto a socialización y objetivación del pensamiento. El niño ya no se queda limitado a su propio punto de vista, sino que es capaz de considerar otros puntos de vista, coordinarlos y sacar las consecuencias. Las operaciones del pensamiento son concretas en el sentido de que sólo alcanzan la realidad susceptible de ser manipulada, aun no puede razonar fundándose en hipótesis (Piaget et al., 1975).

Los niños son principalmente receptivos de la información lingüístico-cultural de su medioambiente. Tienen una nueva forma de relacionarse con otros niños, pues se interesan por las actividades de grupo y cooperan gustosos en los juegos basados en reglas. En esta fase, los niños son capaces de manejar correctamente la información concreta; ya no basta con las acciones observables ni con las representaciones mentales sino que son capaces de llevar a cabo acciones interiorizadas. No ven escenas sin conexión sino que ven el proceso en su totalidad. Son capaces de plantear la reversibilidad, es decir, justificar una respuesta dada al observar que una transformación acontecida en un momento determinado vuelve a su origen.

La realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido, lo que presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales comparto con los otros y experimento a los otros. Es una realidad que se expresa como mundo dado, naturalizado, por referirse a un mundo que es "común a muchos hombres

Como se encuentran en esta etapa, su grado de socialización toma gran importancia, ya que "la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido, lo que presupone procesos de interacción y comunicación en donde debe de existir una interacción cara a cara" (Berger y Luckmann, 1979, p. 39). Entre el alumno y el docente, se debe compartir actitudes de autenticidad, aprecio, aceptación, confianza, comprensión y sobre todo mucha empatía, lo cual desarrollará en todo su auge este tipo de relación.

La organización dentro del aula es cooperativa, pues "de acuerdo al avance general de los alumnos se recibe la misma recompensa" (Coll, 1991, p. 91).

Existe una relación de igualdad alumno-alumno, ya que se encuentran en el mismo nivel y cuentan con las mismas oportunidades para sobresalir (Heller, 1987, pp. 13-27); es lógico que existan metas y pensamientos en común, por otro lado al ser personas de un mismo nivel educativo es posible confrontarlos para así crear conflictos o problemáticas para que ellos mismos construyan sus aprendizajes. El grupo de tercer año, es heterogéneo en cuanto a saberes, por lo cual es fácil confrontarlos para así llegar a un concepto en común. Otro aspecto peculiar, es el proceso de interiorización por parte de los alumnos, ya que cada uno los asimila de diferente manera, es allí donde interviene la capacidad que tiene cada alumno de manera individual, que de una u otra manera aporta conocimientos más o menos enriquecidos que otros.

Otra manera es mediante los cuestionamientos que se realizan en el salón de clases como guía para su aprendizaje: Para esto se les pregunta y los niños van contestando de acuerdo a sus saberes previos, ahí comienza el conflicto cognitivo y se enfrenta a los niños para llegar un fin determinado.

Sin embargo a pesar de las estrategias que se utilizan, los niños presentan mayor problema en el área de español, principalmente en la comprensión lectora, la segmentación de palabras y en su fluidez lectora.

A pesar de todo ello, se trata de que día con día los niños sean capaces de afrontar estas problemáticas mediante los métodos que se crean más convenientes.

Modelo que se sigue dentro del salón de clases

Dentro del salón de clases se busca que los niños construyan sus propios aprendizajes, pues básicamente puede decirse que “el constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos (Piaget), sociales (Vigotsky) y afectivos (Wallon) del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos tres factores” (Carretero, 1997, p. 39).

Se conducen a los niños, para que a partir de los conocimientos previos que poseen construyan su propio aprendizaje, pues los conocimientos que se facilitan tienen que ser asimilados por ellos, en resumen: los niños tienen que interactuar con el objeto de conocimiento, existiendo una interacción entre otros (alumnos y maestros) creando así significados para sí mismos.

En la actualidad no se trata de “proporcionar al alumno solamente aquello que le sirva para la etapa del proceso de desarrollo personal por la que está pasando, sino que debe ofrecerle aquellos elementos que le permitirán desarrollarse, en forma adecuada, en un mundo que es el futuro y que debemos anticipar” (Schmelkes, 1996, p. 20), ¿Por qué? Porque el propósito general de la educación es ofrecer calidad de vida a los individuos, lo cual es únicamente posible mediante la preparación social, económica, cultural y política.

Características de los alumnos que presentan problemas de aprendizaje

Wendolin: se distrae con mucha facilidad, asiste regularmente a la escuela; sin embargo llega tarde. Es una niña sumamente callada, en el momento de las actividades se integra normalmente con los demás niños, sin embargo no convive del todo con ellos, es muy lenta al momento de realizar las actividades escritas.

Eduardo: falta mucho a la escuela, se enferma fácilmente de las vías respiratorias, y por lo tanto sus padres lo consienten demasiado. Este tipo de problemáticas pueden deberse a que cuando recién nació bebió el líquido amniótico, quedándole secuelas como lento de aprendizaje y lentitud para realizar ciertas actividades. Presenta además poca comprensión.

Mario: presenta problemas de salud, pues se enferma fácilmente de anginas y al elevarse la temperatura convulsiona, además al momento de hablar toma aire para poder expresar sus ideas o inquietudes. Debo mencionar que el niño presenta maltrato psicológico por parte de su padre.

Aarón: es un alumno consentido por parte de sus padres, presentando distracción con facilidad para realizar sus actividades, es muy sensible, por lo tanto al primer regaño llora con mucha facilidad. Presentó problemas al momento del nacimiento porque venía atravesado y en proceso el doctor trató de acomodarlo mediante un instrumento médico, el cual lastimó el pequeño cráneo del niño, propiciándole los problemas antes mencionados.

Antonio: falta mucho a la escuela, ya que se enferma con facilidad de los bronquios y por lo tanto siempre está bajo medicamento, en ocasiones asiste a la escuela sólo 2 veces a la semana.

El proceso de interiorización de estos niños es lento, pero es capaz de propiciarse si se encuentran las estrategias necesarias para sacar a los niños adelante.

El profesor de grupo

La calidad educativa depende enormemente de las personas que laboran en la escuela (maestros), porque son ellos los que pueden adaptar las medidas a los contextos específicos. A la vez porque son ellos los que son capaces de diseñar estrategias y soluciones para lograr calidad con las condiciones específicas de la demanda y con los recursos que disponen para hacerlo.

El docente tiene el papel de facilitar los aprendizajes a los niños, sin embargo todos los docentes son diferentes y cada uno cuenta con su propia manera de facilitar dichos aprendizajes, y el tercer grado grupo "B" no es la excepción, en este caso se tiene una formación que no cubre el perfil requerido para ocupar el cargo de docente frente a grupo, sin embargo actualmente cursa la licenciatura en educación en la Universidad Pedagógica Nacional – UPN, y con los cuatro años de servicio con que actualmente cuenta, le permite visualizar de forma general, la función de un maestro frente a grupo.

Para el tercer grado grupo "B", se planean semana tras semana los contenidos que se tienen que abordar con los niños, se planean situaciones que ayuden a los niños a desenvolverse dentro de la comunidad, todo lo que se enseña se relaciona con su entorno.

Dentro de la planeación no se manejan tiempos pues existen interrupciones durante la clase (los niños piden permiso de salir, hay niños o padres de familia que buscan a los alumnos, cuando se solicita una firma, para un aviso o reunión). En cada una de las planeaciones se utiliza el modelo del constructivismo.

Se realizan actividades frente al pizarrón, se encargan tareas diarias, aunque algunas veces son un tanto pesadas para los alumnos, ellos las realizan.

En cuanto al orden y la disciplina dentro del salón, algunas veces llega a descontrolarse (sobre todo cuando se trata de trabajo en equipo), pero en realidad son muy pocas veces. Es importante tener en cuenta, que en los primeros meses de la práctica docente resultaba más difícil llevar el trabajo frente a grupo, sobre todo en cuanto a las dinámicas grupales. Pero con el paso del tiempo y de la experiencia, todas esas condiciones cambiaron radicalmente, al grado de que esas dificultades están parcialmente superadas. Esto no significa, que no se tenga problemas con ciertos alumnos, más bien se tiene un mayor dominio de las actividades propuestas dentro de la planificación escolar. Aún queda pendiente el tener una metodología adecuada para tratar con alumnos "problema".

A pesar de todos estos puntos a favor, existe la dificultad con alumnos que tienen problemas de aprendizaje, por tal motivo resulta vital diseñar estrategias adecuadas para lograr interiorizar en estos alumnos.

1.6 Problematización

Como anteriormente ya se citó, en México el 41% de los alumnos no alcanza el nivel de competencia básico en lectura, según PISA (2012), por otra parte en una investigación realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) denominada "Estudio comparativo de la Educación Básica en México" (INEE, 2005) habla de problemas en el modo en cómo se están trabajando las habilidades básicas para comprender lo que se lee, y en el mismo documento se menciona como un factor crítico el que "no se apliquen estrategias didácticas que faciliten la adquisición de habilidades en los alumnos".

En el año 2007, este mismo instituto (INEE) publica un estudio de Treviño, sobre las prácticas docentes en escuelas primarias mexicanas. En general en el estudio, se observa que cerca de 60% de los profesores implementan prácticas procedimentales, o en su defecto procedimentales mixtas, lo cual favorece a que persistan prácticas como la repetición y la escritura de palabras o frases, la lectura coral de la lección del libro de texto. Actividades que contribuyen poco a la comprensión de lo leído (Treviño et al., 2007).

Y es que, la lectura es una actividad central dentro del sistema educativo que ya enriquece la capacidad del uso del lenguaje. Gracias a la lectura se puede enriquecer el vocabulario y relacionarlo con el uso de un lenguaje más culto, sin embargo este recurso, tan anhelado por el docente, es una virtud que muy pocos alumnos poseen toda vez que las prácticas educativas están encaminadas a los aspectos formales de la lengua y a la repetición mecánica de procedimientos (es decir, a la parte mecánica de la lectura), sin involucrar habilidades de pensamiento complejo ni construcción de significados.

La enseñanza constructivista es un modelo que hace énfasis en que el alumno necesita estar activamente implicado, para reflexionar sobre su propio aprendizaje, realizar inferencias y experimentar el conflicto cognitivo. Es decir el alumno deberá estar inmerso sobre la realidad que desea aprender.

¿Cómo llevar a cabo una forma de conocimiento que surja del sentimiento de estar implicado en ella?

Para ello, es importante ampliar la conciencia del alumno, afirmar la sensibilidad y renovar la comprensión del mundo a su alrededor. Que sea el resultado de un proceso activo y dinámico llevado a cabo por el alumno.

La tarea no es sencilla, ya que es importante llevar a cabo acciones en el aula, para crear ambientes y situaciones idóneas, en donde el alumno sea juez y parte del proceso de conocimiento que se está desarrollando. El trabajo debe consistir en proporcionar al alumno la ayuda necesaria para que cada uno se sienta inmerso dentro del contexto preparado por el docente.

De lo que se trata es de contribuir al desarrollo integral del niño a través de la imaginación, el lenguaje, fomentar su independencia, la personalidad, la voluntad, el pensamiento, comunicarse con lo que le rodea, satisfacer sus deseos de hacer una vida social conjunta, conocer el mundo que los rodea. De esta manera se puede enseñar, transmitiendo conocimientos, experimentando distintas situaciones, permitir a los estudiantes, en un tiempo determinado, en un espacio delimitado, con una energía requerida, hacer su propio aprendizaje.

Pero, ¿cómo se puede realizar este tipo de intervención en la realidad sin hablar de una asignatura en sí, si estamos en una escuela y queremos ayudar a los estudiantes a aprender a través de ella? Quizás porque hay muchas definiciones para varias situaciones y nunca se ha intentado clarificar.

Según el análisis de la obra de Durkheim “Educación como socialización”; La educación, debería concebirse, con el objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieran de él, tanto la sociedad en su conjunto, como el ambiente particular al que está destinado de manera específica (Durkheim, 1976, pp. 89-114).

Por lo tanto el ideal pedagógico deviene del andamiaje entre la psicología individual y la psicología social.

Para Freud no es correcto separar la psicología individual y social, debido a que “en la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo. Y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social, en este sentido mas lato, pero enteramente legítimo” (Freud, 1984, p. 67).

La tesis de no separar a la psicología individual de la social, devendría en la inclusión, el que cada uno de los alumnos tenga una función específica, de acuerdo a sus habilidades, características, rasgos, contexto. Es decir que cada uno de ellos tenga un rol que influya directamente en las necesidades del grupo.

El rol es la conducta que la sociedad espera de uno de sus miembros en una situación determinada, ya que el ser humano es básicamente un actor que representa papeles ante un auditorio, donde no faltan directores y puestas en escena. La posición de los sujetos en la estructura social suscita en, los otros, expectativas de conducta.

Entonces ¿Se puede suscitar una expectativa de conducta en una persona?

Jiménez Burillo (Jiménez, 1983, pp. 15-18) esquematiza las características y propiedades del rol de la siguiente manera:

- Son acciones abiertas, conductas ejecutadas por individuos, aprendidas a través del proceso de socialización.
- De alguna manera están limitados por la situación

- Pueden ser más o menos “generales”, según el número de personas que los ejecuten en diferentes ocasiones.
- Varían en complejidad, que, a su vez, depende de la “amplitud” del rol (el espectro de conductas características dentro del rol), de su dificultad (grado de destreza exigida para su desempeño) y de su coherencia (grado en que los componentes de un rol pueden ejecutarse con facilidad, bien simultáneamente, bien sucesivamente)
- Varían en “visibilidad”, según su desempeño ante una audiencia.

El rol social se refiere al conjunto de funciones, normas comportamientos y derechos definidos social y culturalmente que se espera que una persona (actor social) cumpla o ejerza de acuerdo a su estatus social adquirido o atribuido. A cada status corresponde un rol, Si el individuo no desempeña su rol de la forma esperada, puede tener riesgo de exponerse a sanciones.

Por ejemplo: El rol de ama de casa o madre: se muestra a la figura femenina realizando las tareas del hogar. Es por eso que la mujer es la que protagoniza la mayoría de los spots para productos de limpieza y cocina.

Entonces, ¿El rol puede suscitar un cambio de conducta en los alumnos?

Conductismo social, es el nombre dado por George Herbert Mead a su teoría en “Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista de un conductista social”.

Afirma que el ser humano comienza el entendimiento del mundo social a través del "juego", es decir que los niños van adoptando papeles o roles a medida que van jugando, pero en este hay un limitante, que es que no pueden adoptar al mismo tiempo distintos roles, es decir, que el niño para lograr esto tiene que estar dispuesto a adoptar distintos roles, como lo que ocurre en el deporte. Por ello se dice que el niño toma diferentes roles que observa en la sociedad adulta, y los juega de tal manera que le sean útiles para alcanzar un entendimiento de los diferentes roles sociales (Mead, 1999).

Por ejemplo, juega el rol de policía y después el de ladrón mientras juega "Policías y Ladrones", y juega el rol de doctor y de paciente cuando juega al "Doctor". Cuando están más maduros, el niño puede participar en el juego, como el fútbol. En el juego él se tiene que relacionar con otros y entender las reglas del juego. A través de su participación en el juego, gana un entendimiento que él debe tener sobre las normas relacionadas con él en el juego para que pueda ser aceptado como jugador.

Mead llama esto como "el otro generalizado" que es algo así como la sociedad, en la que se toman actitudes de los otros y se incorporan en el individuo. "El Otro generalizado" puede ser visto como la norma general en un grupo social o situación. De esta manera el individuo entiende qué tipo de comportamiento es esperado, apropiado y demás, en diferentes situaciones sociales. La familia, el equipo de fútbol, el colegio y la sociedad son ejemplos de situaciones sociales a través del

cual el niño desarrolla gradualmente entendimiento de las normas de comportamiento.

En este sentido, Vygotsky argumentaba que muchas de las funciones consideradas como intrapersonales (desarrollo del lenguaje, desarrollo simbólico, resolución de problemas, formación de conceptos, atención, memoria) se originan en un contexto interpersonal, Vygotsky afirmaba que en el desarrollo del niño toda función aparece dos veces: primero en el plano social y luego en el plano individual; significa que primero se da entre personas y después en el interior del propio niño (Vygotsky, 1977).

De allí el valor que el autor le atribuye al aprendizaje colaborativo, al permitir el crecimiento cognitivo del sujeto y el desarrollo tanto de su pensamiento como de su lenguaje.

Para Vygotsky, el lenguaje y el pensamiento se encuentran completamente entrelazados en la vida humana, forman, junto con la atención y la memoria lógica, un sistema de relaciones interfuncionales que caracterizan a la conciencia humana. Los instrumentos mediadores verbales, según Vygotsky, son decisivos por su eficacia en el desarrollo de las funciones mentales.

Describe el lenguaje escrito como una forma más elaborada de lenguaje que permite, en parte, el complejo proceso de apropiación cultural. De hecho, Vygotsky estimaba de incalculable valor la formulación verbal, el debate y la resolución de problemas; de ahí que la instrucción en lectura y escritura se ubicó en el centro de sus intereses teóricos y prácticos, dada la fuerte preferencia por la lengua escrita como instrumento mediador verbal para representar y resolver una amplia gama de problemas (Vygotsky, 1977).

¿Qué se entiende por lenguaje?

El lenguaje es una función compleja que permite expresar y percibir estados afectivos, conceptos, ideas... por medio de signos acústicos o gráficos (Rondal, y Serón, 1991).

La función del lenguaje supone un sistema de reglas que especifica la manera de utilizar el material verbal para significar (simbolizar) la realidad exterior o imaginaria. Es un sistema de signos o símbolos que se usan para para la representación de objetos, personas, acontecimientos, pensamientos... esta representación supone procesos materiales de naturaleza física y fisiológica (motora y acústica-perceptiva), cognitiva, emocional y social.

El desarrollo del sistema lingüístico es imprescindible para el desarrollo social e intelectual y viceversa. Por tanto, evaluar el desarrollo del lenguaje es evaluar el desarrollo de un sistema de comunicación interactivo que sirve para establecer contacto con el mundo circundante, establecer relaciones para aprender y poder pensar (Del Barrio, 1997).

¿Qué supone la adquisición del lenguaje?

Un instrumento de conocimiento y transformación de la realidad. Los niños comienzan a usar el lenguaje no porque tengan una capacidad de uso del lenguaje, sino porque tienen necesidad de conseguir la realización de cosas que su uso les confiere. Los padres los ayudan con un espíritu semejante: los quieren ayudar a convertirse en seres humanos civilizados, no sólo en hablantes del lenguaje (Bruner, 1988).

La elaboración de representaciones a través del lenguaje (ejemplo: la escritura en sus diferentes funciones), da forma al pensamiento y consolida la racionalidad. Pero ¿qué es el pensamiento? Sin negar su complejidad para explicarlo, pensar es la acción de la mente para formar y relacionar ideas; es considerar, examinar, analizar, valorar, reflexionar y crear. Santiuste, Ayala, Barrigüete, García, González, Rossignoli, y Toledo, describen al pensamiento como un proceso que permite “responder razonadamente ante una situación relevante, poniendo en juego los recursos mentales apropiados. Comporta un conjunto de procesos cognitivos superiores y complejos (estrategias cognitivas y metacognitivas)” (Santiuste et al., 2001, p. 47).

Estos planteamientos revelan una representación del pensamiento estrechamente vinculado al lenguaje y al razonamiento.

El razonamiento, es concebido por Lipman (1998) como una orquestación de operaciones simbólicas y de acciones cognitivas puestas en funcionamiento por dichas operaciones para dar forma al pensamiento, se estructura desde el lenguaje. Implica la creación de inferencias sólidas, el ofrecer razones convincentes, el interpretar los datos estableciendo relaciones entre conceptos, el descubrimiento de supuestos ocultos, el establecimiento de clasificaciones y definiciones defendibles y la articulación de explicaciones, descripciones y argumentos coherentes. Supone una sensibilidad hacia los aspectos lógicos, en los que la lectura y la escritura juegan un rol primordial, como actividades relevantes del pensamiento (Lipman, 1998).

En este sentido, la visión sobre el papel de la lectura y la escritura para el pensamiento se hace más nítida al comprender que mediante la lectura y la escritura se puede acceder a nuevos modos de conocer, al mismo tiempo se accede a nuevas formas de pensar y de razonar, a partir de las representaciones que se van construyendo y que se organizan en categorías y estructuras.

Plantear la estrecha relación que existe entre la lectura, la escritura y el pensamiento convoca directamente a hacer referencia a la potencialidad de ambos instrumentos para reestructurar y dar forma al pensamiento, lo que Wells (1990) denominó la función epistémica del lenguaje escrito.

Wells (1990), en su modelo sobre el dominio de la lengua escrita, propuso el nivel epistémico, que comprende el dominio de lo escrito como una manera de pensar y de usar el lenguaje para desarrollar el pensamiento y el conocimiento. Este nivel integra los otros tres niveles propuestos en el modelo: el ejecutivo, el funcional y el instrumental, que se corresponden con el dominio del código, leer y escribir para resolver requerimientos, y la capacidad para comunicar y acceder a informaciones.

En el nivel epistémico tanto la lectura como la escritura conducen a dialogar con el propio pensamiento, de donde surge éste transformado (Wells, 1990, pp. 369-405).

Por consiguiente, según el autor, los procesos de aprendizaje de la lengua deben comprender experiencias sobre el dominio del lenguaje escrito, tanto en su función comunicativa e instrumental como en su función epistémica.

La función epistémica es atribuida a las prácticas de lectura y de escritura, cuando el sujeto que las realiza pone en juego una actividad cognitiva diversa y compleja, se traduce en acciones que desempeñan un papel relevante en la estructuración del pensamiento. Así, lo epistémico se refiere a los modos como se usa el lenguaje para construir conocimiento y aprender. También se refiere a las operaciones cognitivas que se emplean al hacer uso del lenguaje para pensar, descubrir, transformar, crear y construir el saber. De ahí que la lectura y la escritura, como prácticas cognitivas y sociales, se convierten en herramientas epistémicas, es decir, en objetos semióticos, que, como señala Martínez, cambian las condiciones de trabajo de la mente humana e inciden en la construcción del conocimiento (Martínez, 2009, pp. 21-50).

Lo epistémico es también la potencialidad que tiene el lenguaje para crear conocimiento mediante su uso. En estos términos, Wray y Lewis sostienen: “El lenguaje tiene una función epistémica además de la comunicativa; es decir, su uso crea conocimiento en quien lo utiliza” (Wray, y Lewis, 2000, p. 15).

Entonces el lenguaje tiene una función epistémica en la estructura de pensamiento...

Olson destaca la representación como una condición esencial del pensamiento, del pensamiento que deviene de la construcción cognitiva de enunciados en el proceso de leer y de escribir y que requiere, para su realización, de la elaboración de suposiciones, inferencias, generalizaciones y juicios. Operaciones cargadas de enorme potencial epistémico, en tanto contribuyen a estructurar, dar forma al pensamiento y a crear conocimiento (Olson, 1998).

Aquí valdría la pena cuestionarse ¿Qué acciones contribuyen para generar una función epistémica en el lenguaje escrito?

1.7 Planteamiento del problema

1.7.1 Descripción del problema

En México, un importante número de alumnos no alcanza el nivel de competencia básico en lectura, esto se debe principalmente al modo en cómo se trabajan las habilidades básicas para comprender lo que se lee, teniendo como factor crítico, la falta de aplicación de estrategias didácticas adecuadas que faciliten la comprensión de textos, sobre todo en las prácticas docentes en las escuelas primarias, ya que, comúnmente los profesores implementan prácticas encaminadas a los aspectos formales de la lengua y a la repetición mecánica de procedimientos, lo cual favorece a que persistan prácticas como la repetición y la escritura de palabras o frases, la lectura coral de la lección del libro de texto, etc.. Actividades que contribuyen poco a la comprensión de lo que se lee.

1.7.2 Enunciado del problema

¿Qué acciones pedagógicas contribuyen a generar una función intrínseca de la escritura, como consecuencia natural e inevitable del propio proceso de composición (función epistémica) en el lenguaje escrito?

1.7.3 Justificación

El desarrollo de habilidades comprensivas es uno de los principales retos en la educación, por ello, el presente proyecto de innovación propone presentar como posible alternativa de solución, a este problema, una metodología basada en la construcción del propio lenguaje del alumno, mediante la atribución de significados intrínsecos y contextualizados.

El problema de la comprensión de textos requiere de habilidades y competencias que raramente se enseñan a los alumnos, ya que en la escuela sólo se enseña a leer con prácticas de corte procedimental, y es por eso que no comprenden casi nada de lo que leen. Uno de los principales factores del fracaso escolar se debe a la falta de comprensión lectora en los textos.

En muchos libros escolares hay grandes textos de lectura, cuentos enteros o fragmentos, donde después de estos hay preguntas relacionadas con el texto, y luego el resto ya no tiene nada que ver con la comprensión lectora. Los libros dan grandes saltos pasando de leer simples frases a leer grandes textos.

Los alumnos no comprenden lo que se lee debido a que cuando se les enseña, normalmente se hace por sílabas, o sea leen a saltos, y como consecuencia los niños ya no se acuerdan de la primera sílaba cuando ya han leído la última. No leen palabras enteras, y por tanto las palabras a saltos no tienen significado para los alumnos. Ejemplo: ga-to, he-la-do, ca-si-ta,...

1.7.4 Delimitación del problema

Delimitación espacial

Este proyecto de innovación se realizó en el municipio de San Cosme Xaloztoc, de la colonia Venustiano Carranza, en el estado de Tlaxcala, con alumnos de sexto grado de educación primaria.

Delimitación temporal

La implementación del proyecto de innovación se realizó durante el ciclo escolar 2016-2017, con programas de estudio correspondientes al año 2011.

Delimitación social

El proyecto de innovación se dirigió a una población de treinta y cinco alumnos con una edad que oscila de entre los 11 y 12 años respectivamente.

1.7.5 Formulación de objetivos

Objetivos Generales

Utilizar la adivinanza como propuesta didáctica en donde el procesamiento del lenguaje sea mediante una estructura de oraciones bien definidas que conlleven a la comprensión de textos.

Objetivos Específicos

- Interpretar y construir significados de forma colectiva
- Escribir textos desde el modelo de "transformar el conocimiento".
- Aportar conocimientos y valores, experiencias, sentimientos y reacciones en la atribución de significados.
- Generar una función epistémica en el lenguaje escrito del alumno.
- Construir y reconstruir conocimiento en términos semióticos.
- Emplear el lenguaje para expresar ideas, emociones y argumentos.

1.7.6 Alcances y limitaciones

Alcances

El proyecto de intervención pedagógica, propone llevar a cabo el aprendizaje escolar, mediante un proceso de "construcción de significados y de atribución de sentidos", en donde la ayuda pedagógica se enfoque en procesos con la intencionalidad de dar forma y estructura al pensamiento, planificado y provocado por agentes externos, que plantee como finalidad, proyectar, orientar, y dirigir, las experiencias de trabajo colectivo entre los alumnos.

Limitaciones

- El proyecto de innovación se desarrollará en múltiples ciclos escolares, con distintos alumnos, y en diferentes contextos.
- Los alumnos de la institución educativa presentan constantes inasistencias, lo cual puede influir en el desarrollo del proyecto de innovación.
- Existen múltiples conflictos al interior de la institución educativa.

1.8 Conceptualización teórica del problema

1.8.1 Una mirada histórica

Hasta los años veinte del siglo pasado, la enseñanza de la lectura era muy semejante a como se alfabetizaba a un griego de la época clásica. El método fundamentalmente consistía en aprender los grafemas (las letras) que representaban los sonidos de la lengua, fuera recitándolos, nombrándolos, señalándolos en el pizarrón. En términos generales a esto se le llama método fónico, alfabético o sintético. La secuencia era partir de la letra, de esta a la sílaba y de ella a la palabra.

En el siglo XX, el pedagogo y médico belga Ovide Decroly brindó otro método que pretendía ser alternativo al método fónico, y que se denominó método global, visual o analítico. En este caso, la lectura partía de la palabra como la unidad mínima de significado, que el alumno visualiza como una totalidad; después se descomponía en sílabas hasta llegar a la letra. El método fónico fue valorado como el más "antipedagógico" de los dos, se le tachó de poco motivador, pero lo cierto es que con él aprendieron generaciones y generaciones de lectores. Es importante señalar que la polémica sobre estos estilos metodológicos no es tan relevante como parecía, porque esencialmente ambos métodos no suponen modos radicalmente diferentes de enseñar a leer; su defensa o su detracción ha sido una cuestión muy marcada por tendencias incluso ideológicas y, en todo caso, ambos adolecen de los mismos problemas, entienden el aprendizaje como una mera técnica, sin considerar su significado cultural y sus funciones comunicativas.

Otro cambio en aquel principio del siglo XX fue el que supuso simultanear la enseñanza de la lectura y la escritura, hasta entonces separadas. También aparecieron nuevos libros de lectura sustituyendo a las antiguas cartillas y catones y un cambio muy relevante lo constituyó la idea de que leer era algo más que deletrear, era necesario enseñar a leer textos de forma comprensiva y fluida.

La polémica metodológica pasó a un segundo plano y la atención se centró en otra problemática: la edad en que se debía iniciar el aprendizaje de la lectura, así como delimitar los aspectos que debía dominar el aprendiz para que esta se realizara sin problemas. Complementariamente y en cierto modo unido a lo anterior se generó una fructífera investigación sobre los problemas del aprendizaje.

Décadas más tarde, sobre todo a partir de los años setenta del siglo pasado, cuando la investigación científica sobre el aprendizaje de la lengua escrita empezó a ser relevante se generaron conocimientos que no han dejado de producir cambios en los planteamientos educativos.

1.8.2 Las corrientes del conocimiento sobre la lengua escrita

A continuación se presenta una breve síntesis sobre las corrientes relacionadas al conocimiento de la lengua escrita, estas líneas teóricas se catalogan en dos grandes visiones que permitan comprender el tema a grandes rasgos.

La visión sociocultural, esencialmente representada por Bruner (1991) y Vygotsky (1979), ha puesto de manifiesto que todo conocimiento es un artefacto social, elaborado y sujeto a influencias del contexto socioeconómico y cultural donde se produce, tal es el caso de la lengua escrita. Por ello, esta teoría resalta el papel de los contextos en la adquisición del lenguaje escrito, la necesidad de dar soluciones prácticas en cada momento y a cada grupo social.

Por su parte, Vygotsky resaltó la idea de que el lenguaje escrito en los sistemas alfabéticos constituye un sistema secundario de señales, que representa al lenguaje oral, sistema simbólico primario. Puso de relieve la importancia de lo oral como base para comprender qué es la escritura. Además subrayó el papel que juegan los sistemas simbólicos primarios (gesto y dibujo) en ese proceso. El autor sugería una propuesta según la cual se debería conducir al niño a través de la práctica de sistemas primarios (el gesto, el dibujo y el lenguaje oral) para poder llegar fácilmente a captar qué representa la lengua escrita (Vygotsky, 1979).

Estos relevantes aspectos, que nos brinda de manera convincente la visión sociocultural, constituyen una parte de las bases que sustentarán una propuesta didáctica para enseñar la lengua escrita, pero no se puede perder de vista que para lograr ser lectores competentes se debe aprender a automatizar un código (Dehaene, 2009), asunto que para algunos constituye un problema en ocasiones casi insalvable. Sobre este relevante aspecto para la comprensión de textos existe una línea de investigación, denominada teoría psicolingüística.

La teoría psicolingüística como su nombre indica no es una teoría pedagógica, sin embargo su gran valor radica en que ha proporcionado las bases fundamentales para apoyar y plantear una enseñanza de la lengua escrita y corregir o fortalecer pautas para quienes tienen problemas en su aprendizaje. Se ha ido construyendo por numerosos estudios que han desvelado los procesos cognitivos que acontecen cuando leemos y cuando aprendemos a leer y escribir, los mecanismos que utiliza un lector hábil, las vías de acceso al léxico que intervienen al descifrar un texto escrito, el papel que juega la fonología, más concretamente la conciencia fonológica, en la apropiación del código alfabético, los problemas que tienen quienes no son buenos lectores; así como los procesos de alto nivel relativos a la comprensión textual (Snowling y Hulme, 2005; Kamil et al., 2011).

1.8.3 Funciones de la escritura

Desde la psicología, Gordon Wells explora el concepto de lo escrito e identifica cuatro niveles de uso, que no se deben considerar exactamente funciones en el sentido lingüístico: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico (Wells, 1987, pp. 13-14).

- El más básico es el ejecutivo, que se refiere al control del código escrito, a la capacidad de codificar y descodificar signos gráficos.

- El funcional incluye la comunicación interpersonal y exige el conocimiento de los diferentes contextos, géneros y registros en que se usa la escritura.
- El instrumental corresponde al uso de la lectoescritura como vehículo para acceder al conocimiento científico y disciplinario.
- Y el epistémico se refiere al uso más desarrollado cognitivamente, en el que el autor, al escribir, transforma el conocimiento desde su experiencia personal y crea ideas. La taxonomía (clasificación científica) de funciones lingüísticas de M. A. K. Halliday distingue dos categorías en el nivel epistémico: el uso heurístico y el imaginativo (Halliday, 1973). Florian Coulmas se refiere a esta última función como estética, además de incluir otra con la denominación de control social (Coulmas, 1989).

De estas consideraciones, el autor distingue y clasifica los siguientes tipos de funciones en el lenguaje escrito: La primera distinción será entre usos individuales (intrapersonales) y la otra distinción será entre sus usos sociales (interpersonales).

Intrapersonales: en esta el autor del escrito y su destinatario son la misma persona y las principales funciones son:

- Registrativa: la escritura permite guardar información sin límite de cantidad o duración. Se trata de la función mnemotécnica más básica que utilizamos corrientemente cuando anotamos direcciones y teléfonos, compromisos en agendas o ideas que se nos ocurren en un momento imprevisto. Requiere dominio del código escrito y su correspondencia con los sonidos.
- Manipulativa: al ser bidireccional y planificada, la escritura facilita la reformulación de los enunciados, según las necesidades y las circunstancias. No siempre reproducimos literalmente lo escuchado, leído, visto o pensado. Escribir permite elaborar la información. Así preparamos el guion de una charla, etc.
- Epistémica: subiendo otro peldaño del desarrollo cognitivo, la manipulación de datos permite al autor generar opiniones e ideas que no existían antes de iniciar la actividad escritora. Escribir se convierte en una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimientos nuevos. Todos hemos experimentado el poder epistémico de la escritura en situaciones cotidianas. Al tener que explicar por carta a un amigo una situación complicada o comprometida.

Interpersonales: el autor escribe para otros: un lector conocido o no, un grupo, una asociación, una comunidad lingüística, etc. La escritura se convierte en un instrumento de actuación social para informar, influir, ordenar, etc. Aquí también distinguimos varias funciones:

- Comunicativa: la escritura permite interactuar con el prójimo en circunstancias nuevas: en diferentes lugares y tiempos, cuando lo escrito resulta más preciso

o cortés. Esta función exige dominar los rasgos discursivos y gramaticales propios de cada género y tipo de texto.

- Organizativa: desarrolla funciones ordenadoras, certificadoras o administradoras. Lo escrito garantiza derechos y deberes de la ciudadanía, informa al público lector, garantiza derechos al trabajador, etc.

La última función que participa tanto en los usos intrapersonales como en los interpersonales es la estética o lúdica. En cualquier situación, la escritura posee una dimensión placentera o de diversión.

Toda vez que el lenguaje escrito que conlleva diferentes grados de actividad cognitiva, el autor señala al nivel epistémico central para la enseñanza y el aprendizaje.

Para el autor en el nivel epistémico de la lectura se pone en juego si se lee y escribe con determinados propósitos y según ciertas condiciones, esto es, cuando leer y escribir se utilizan para analizar el pensamiento de otros y objetivar el propio en textos, lo que permite explorar y revisar ideas, dialogar sobre lo leído y lo escrito, reflexionar, evaluar críticamente y reconstruir o transformar el conocimiento en oposición a simplemente reproducirlo o “decirlo”. La lectura y la escritura se convierten así en herramientas epistémicas (Bereiter y Scardamalia, 1987; Wells, 1990b), es decir, en instrumentos intelectuales para pensar sobre un tema (Olson, 1988). De esta forma, los usos epistémicos del leer y escribir potenciarían el aprendizaje reflexivo y crítico de los contenidos disciplinares y se diferenciarían de sus usos reproductivos encaminados solo a registrar y dar cuenta de la información que es necesario estudiar.

Otras investigaciones coinciden en señalar que no todos los tipos de tareas de lectura y escritura contribuyen de igual modo a aprender.

Desde la perspectiva de Gordon (Wells, 1990a), no alcanza con el solo hecho de que el docente proponga un tipo u otro de tareas para garantizar el uso epistémico de la lectura y la escritura. También es preciso enseñarlo. “Enseñar”, para el autor, significa que el docente comparta con los alumnos su saber-hacer al organizar las clases de modo tal de dar oportunidades para que la lectura y escritura epistémicas sean ejercidas en la acción conjunta. Dado que los procedimientos cognitivos de construcción de significados que se pueden poner en marcha al leer y al escribir no son visibles, para promoverlos es necesario que la enseñanza haga observables los procesos de interpretación y producción escrita que ayuden a pensar, mediante el diálogo en torno de los textos que se leen o escriben:

“Simplemente indicar a los estudiantes que lean de modo crítico o busquen expresarse de manera más efectiva en sus escritos no les servirá para hacerlo, si ellos no han desarrollado una comprensión de las actividades mentales involucradas. Y para que ello ocurra, los alumnos necesitan participar conjuntamente con sus docentes o pares más capaces en eventos de lectura y escritura en los que estas actividades internas

se exterioricen –volviéndose disponibles para su apropiación–, dialogando sobre los textos” (Wells, 1990a, p. 16).

1.8.4 El lenguaje como semiótica social desde una perspectiva durkheimiana.

Hace más de dos mil años, Aristóteles, en su *Política*, mostró el vínculo entre el lenguaje y la sociedad al expresar que el lenguaje es un atributo esencial del ser humano y, por esta razón, el hombre puede “poseer, él solo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, y de los demás valores, y la participación comunitaria de estas cosas constituye la casa y la ciudad” (Aristóteles, 1999, p. 51).

A mediados del Siglo XX, el filósofo alemán Ernst Cassirer, retomará los lineamientos antropológicos esbozados por el Estagirita, pero con una diferencia sustancial: en su antropología el hombre ya no es más un animal racional, sino un animal simbólico. De este modo, aludió a las formas culturales, porque: “la razón es un término verdaderamente inadecuado para abarcar las formas de la vida cultural humana en toda su riqueza y diversidad, pero todas estas formas son formas simbólicas” (Cassirer, 1925, p. 23). El hombre vive en universo opuesto al del animal, porque el ser humano no vive solo en universo físico, sino que también en otro: el cultural. Por esta razón, el hombre es un animal simbólico. En este universo, el lenguaje conjuntamente con la religión, el mito, etc., forman “los diversos hilos que tejen la red simbólica”: la cultura (Cassirer, 1925, p. 48).

Décadas después, el lingüista británico M. A. K. Halliday sostuvo que lo simbólico es una realidad social. Según él, esta realidad en sí es: “un edificio de significados, una construcción semiótica. Desde esa perspectiva, el lenguaje es uno de los sistemas semióticos que constituyen la cultura” (Halliday, 1984b, p.10). En este sentido, interpretar el lenguaje como semiótica social significa interpretarlo dentro de un contexto sociocultural, en el que la propia cultura se interpreta en términos semióticos. Para interpretar al lenguaje desde una perspectiva social, el lingüista británico partió de lo que él denominó la “perspectiva durkheimiana”; es decir, de los presupuestos metodológicos esbozados, fundamentalmente, en *Las Reglas del Método sociológico* de Émile Durkheim.

A modo de cierre

Como anteriormente se menciona, es hasta principios del siglo XX, que la lectura y la escritura tuvo como objetivo leer de forma comprensiva y fluida. Ya que por muchos años la comprensión de textos fue un método, que fundamentalmente consistía en aprender que las letras representaban sonidos de la lengua, y aunque Ovide Decroly brindase en el método global, un método alternativo al fónico, este método, no deja de ser una asociación fónica, ya que, aunque se visualice a la palabra como una totalidad, esta posteriormente tiene que ser descompuesta en sílabas hasta llegar a la letra inicial, es decir, lo inverso a método fónico.

Dentro de la conceptualización teórica de la problemática, se citaron diversos autores que hablan acerca de la importancia de la escritura, uno de ellos, Vygotsky, el cual resaltaba la idea del lenguaje escrito como un sistema secundario de señales, que representa al lenguaje oral, y al sistema simbólico primario, es decir, se expone la importancia de lo oral como base para comprender lo escrito. De tal suerte, la importancia de conducir al niño a través de la práctica de gestos, de dibujos y del lenguaje oral para poder llegar a la lengua escrita.

Por otro lado, Halliday, esboza al lenguaje como parte de una red simbólica que forma parte de una cultura. El citado autor, sostiene que lo simbólico es una realidad social, lo cual, dentro del ámbito pedagógico puede sustentar una visión sociocultural al diseñar una propuesta didáctica para enseñar a comprender la lengua escrita.

Finalmente, es importante resaltar los aportes de la psicología de Gordon Wells, ya que estos permiten vislumbrar la importancia de proponer una didáctica en donde la lectura y producción de textos escritos provoque cambios cualitativos en los pensamientos, acciones y sentimientos del alumno, mediante una relación textual basada en la crítica, la creatividad y el desarrollo de la autonomía.

Para ello, sea hace necesario implementar acciones concretas que favorezcan a que el texto cobre sentido para el alumno, y no se conciba sólo como un medio de comunicación sino como un medio de representación del mundo para transformarse a sí mismos, y transformar sus concepciones personales, es decir, generar una función epistémica en la producción de textos.

Y es que, sin dejar de un lado el contexto educativo, en gran medida, la problemática comprensiva de textos es de origen metodológico, toda vez que las diversas metodologías de lectoescritura, promueven la parte mecánica de la escritura y deja a un lado la parte comprensiva y de razonamiento.

Capítulo 2.

Elaboración del proyecto de innovación

Introducción al capítulo 2

La comprensión de textos es una de las problemáticas más importantes en México, ya que, un importante número de alumnos no alcanza el nivel de competencia básico en lectura, esto se debe principalmente al modo en cómo se trabajan las habilidades básicas para comprender lo que se lee, sin embargo, en el capítulo anterior, se llevó a cabo un análisis con la finalidad de formular el enunciado del problema que detona la problemática docente referente a la comprensión de textos. En el citado capítulo, se expresó la importancia de llevar a cabo las acciones pedagógicas necesarias que contribuyan a generar una función intrínseca en la escritura, es decir, una consecuencia natural del propio proceso de composición en el lenguaje escrito. En virtud de esto, la necesidad de elaborar una propuesta metodológica didáctica que impacte en el proceso de apropiación de la lectoescritura.

De tal suerte, para este capítulo se desarrollará un proyecto de innovación que impacte consistentemente en la problemática referente a la comprensión de textos, y con la intervención pedagógica se busca transformar la propia práctica docente, con la finalidad de incorporar los elementos teóricos metodológicos e instrumentales más pertinentes para abordar la citada problemática.

Lo que se pretende es que, a través de la adivinanza, se pueda dar un procesamiento del lenguaje mediante una estructura de oraciones bien definidas que conlleven a la comprensión de textos, como una consecuencia natural del propio proceso de composición en el lenguaje escrito.

Finalmente, se realizará una evaluación del proyecto de intervención, con la finalidad de conocer lo que el proyecto ha logrado cumplir en función a sus objetivos. Esta información, permitirá emitir un juicio sobre la conveniencia de la adivinanza en beneficio que del proyecto de intervención, y las áreas de oportunidad que puedan generarse.

2.1 Intervención pedagógica como elección de proyecto de innovación

En el ámbito educativo el objetivo principal es potenciar las habilidades del niño para poder conseguir los objetivos académicos que se plantean en su desarrollo escolar. De lo que se trata es de distinguir las capacidades que el alumno puede desarrollar sobre contenidos concretos. A partir de esto, es que se ajusta la planeación, la cual se debe estructurar en torno a objetivos concretos, con un diseño de capacidades sobre contenidos, con el fin de poder hacerla flexible y adaptable en cada momento. Pero también es importante tener en cuenta el rendimiento académico, saber potenciar las habilidades intelectuales y no olvidarse de la parte emocional.

Reeducar es el pilar básico de la intervención pedagógica. El niño que no ha adquirido o no ha desarrollado los conocimientos o las habilidades adecuadas requiere de una intervención pedagógica. Reeducar es volver a enseñar aquello que no ha estado bien aprendido, que no se ha asimilado correctamente, podemos reeducar habilidades, conductas, emociones, posturas, etc. Se trata de que el niño sea capaz de conseguir una total autonomía en todos los niveles, autonomía física, en la regularización de su comportamiento, cognitiva y personal.

De lo que se trata es de limitarse a la forma en que se abordan los contenidos escolares. Esto es de orden teórico-metodológico y orientarse por la necesidad de elaborar propuestas con un sentido más cercano a la construcción de metodologías didácticas que impacten directamente en los procesos de apropiación de los conocimientos en el salón de clases.

Características generales de un proyecto de intervención pedagógica

- Flexibiliza el currículo. Proporciona al maestro una preparación que le permita comprender el contexto en que se desarrolla su práctica.
- Brinda una información que haga posible el reconocimiento de los valores culturales, locales y regionales a la capacidad de manejarlos en el salón de clases.
- Proporciona elementos teóricos que le permitan al maestro tener una concepción amplia de las perspectivas educativas para innovar y transformar.
- Pone énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje al manejo de contenidos, ofrecer conocimiento acerca del niño.
- Busca la relación con la comunidad para involucrarla en el proceso educativo.

Criterios básicos para la intervención pedagógica

Los autores Adalberto y Teresa Jesús observan los siguientes criterios para una intervención pedagógica (Ruiz de la Peña y Arteaga, 1994, p. 85).

- El reconocimiento de que el docente tiene una actuación mediadora de intersección entre el contenido escolar y su estructura con las formas de operarlo frente al proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

- La necesidad que el docente desarrolla para guardar distancia acto similar al de verse en escena como espectador de sí mismo a partir de conocer otras experiencias de docentes, identificar explicaciones a problemas desarrollados en investigaciones y, fundamentalmente de un análisis sustentado con referencia conceptual y experiencias sobre las realidades educativas en sus procesos de evolución, determinación, cambio, discontinuidad, contradicción y transformación.
- La definición de un método y un procedimiento aplicado a la práctica docente en la dimensión de los contenidos escolares.

Intervención pedagógica

El proyecto en el cual se ubica esta problemática, es de intervención pedagógica, ya que brinda a posibilidad de transformar la práctica docente, permitiendo la incorporación de elementos teóricos metodológicos e instrumentales más pertinentes para su realización.

Al definir este tipo de proyecto como de intervención pedagógica, permite ir recopilando todo lo necesario para tratar de darle una solución a la problemática de la comprensión de textos mediante la flexibilización del currículo, en el que se permita adecuar las actividades al nivel de escritura y de acuerdo a los intereses y necesidades en que el alumno se desarrolla, ofreciendo la posibilidad de un cambio positivo dentro del quehacer docente con el fin de transformarla e innovarla.

Se propone llevar a la práctica un proceso en el que el docente y el alumno tendrá que estar inventando o creando constantemente soluciones con el objetivo de que el alumno logre un interés por comprender diferentes tipos de textos y así lograr un mejor desarrollo cognitivo.

El hecho de situarse en el proyecto de Intervención Pedagógica, es que éste fija su acción en los procesos de formación del objeto de conocimiento, la construcción de contenidos escolares, además de que en sí misma la labor docente implica su formación y transformación. Ofreciendo también alternativas para orientar a definir un método y procedimiento adecuados para darle solución a la problemática. Implementando una didáctica alterna en la comprensión de textos, a través de la instauración de una “pedagogía lúdica”, ya que, en esta se utiliza el juego como un medio para explorar el mundo y aprender. Esta intervención se desarrolla de forma espontánea a través del juego simbólico, mediante de la expresión corporal-verbal, y las actividades de expresión plástica.

2.2 Descripción general del proyecto

Este proyecto pretende desarrollar una alternativa para la comprensión de textos. El lenguaje juega un papel fundamental, como sistema de mediación simbólica, para llevar a considerar aspectos que corresponden no sólo a su adquisición y formas en que es practicado o dominado, sino también en cómo interviene en la construcción de representaciones mentales y despertar procesos de cambio conceptual. En ese camino, la poesía puede movilizar tales construcciones y despertares.

Lo que se pretende es que, a través de la adivinanza, se pueda dar un procesamiento del lenguaje mediante una estructura de oraciones bien definidas que conlleven a la comprensión de textos.

Con la adivinanza se propone desarrollar en el niño capacidades que le sirvan para adquirir una competencia lingüística adecuada como medio para integrarse en su entorno; alentar su creatividad y, empezar a despertar el gusto por la poesía, la lectura y la Literatura, en sí y en sus diversas manifestaciones.

2.2.1 Lo que se pretende en el proyecto de innovación

Lugar a efectuarse el proyecto: Escuela Primaria "Venustiano Carranza".

Proyecto dirigido a: Niños de entre 9 y 12 años de edad.

La adivinanza posee elementos y herramientas (sonido, ritmo, imitación, drama y armonía) que permite formar y forjar el carácter y personalidad en los niños. El conocimiento a partir del juego, trae consigo beneficios como: comunicación, expresión, mejorar aprendizaje, desarrollo de la creatividad, relaciones interpersonales, y es aquí donde aprovechamos estos logros y aplicamos lo que se conoce como: Pedagogía teatral.

2.2.1.1 Objetivos del proyecto de intervención

Objetivo general.

Desarrollar en el alumno la capacidad de ejercer su propia lengua para lograr la habilidad lectora y comprensiva de un texto.

Objetivos específicos.

- Enseñar a comprender textos través del juego
- Incluir a niños con problemas físicos, motrices, emocionales, y de capacidades especiales
- Aumentar la autoestima de los alumnos
- Eliminar la timidez y el miedo frente al publico

Duración del proyecto: El proyecto tendrá una duración de un mes, dividido en cinco sesiones de dos horas durante 5 semanas.

2.2.1.2 Propósitos del proyecto de intervención

Propósito cognitivo

El alumno generará capacidades en el procesamiento de la información, esto es la atención, percepción, memoria, resolución de problemas, comprensión, establecimientos de analogías entre otras.

- Hablar, pensar, y producir.
- Desarrollar en el alumno la aprehensión de conceptos, y de significados que se resignifiquen en otros significados.
- Recuperación semántica de palabras.
- Concentración y capacidad atencional
- Habilidades organizacionales
- Percepción y discriminación
- Infundir la capacidad de representación simbólica
- Ideación, imaginación y creatividad

Propósito de socialización y vinculación

El niño aprenderá a relacionarse con sus compañeros y al mismo tiempo tendrá la posibilidad de expresar sus sentimientos y emociones.

- Conectar al alumno con el entorno
- Desarrollar en el niño habilidades comunicativas
- Desarrollar en el alumno autonomía y capacidad de iniciativa propia
- Interactuar socialmente y participar en grupo
- Mostrar intencionalidad comunicativa
- Generar capacidades expresivas

Propósito del área psicomotriz

Se pone en juego la sensorialidad, se involucra al movimiento y se accionan las posibilidades expresivas y receptoras del niño.

- Estimulación sensor perceptiva
- Exploración y despliegue de posibilidades de movimiento
- Ritmo
- Coordinaciones
- Relajación
- Expresión corporal y gestual
- Actitud

2.2.1.3 Fines del proyecto de intervención

- Fomentar el gusto por la lectura en la escuela
- Incrementar el nivel de comprensión de textos en los alumnos
- Promover el gusto por la lectura en los niños
- Lograr un mayor desempeño de los alumnos en las diferentes asignaturas
- Impulsar un mayor interés por la escuela
- Generar en los alumnos un incremento en sus notas escolares

2.2.1.4 Meta del proyecto de intervención

- Aplicar todas las sesiones del proyecto de intervención en el tercer grado grupo "B" de la Escuela Primaria Venustiano Carranza.
- Formalizar la propuesta de innovación para proponerla dentro de la práctica docente.

2.2.3 Las formas operativas concretas que se pretende llevar a cabo.

2.2.3.1 Los contenidos curriculares que se pretenden abordar.

¿Cuál es el objetivo curricular de la educación básica en México?

La educación primaria es la que asegura la correcta alfabetización, es decir, que enseña a leer, escribir, cálculo básico y algunos conceptos culturales. Su finalidad es proporcionar a todos los alumnos una formación común que haga posible el desarrollo de las capacidades individuales motrices, de equilibrio personal; de relación y actuación social con la adquisición de los elementos básicos.

Para avanzar hacia la alfabetización, el plan y programa de estudios (SEP, 2011) propone insertar al lenguaje y a la comunicación, como una práctica social, en la que se definan pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a la escritura, y de participar en intercambios orales.

En estos niveles, se busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos mediante estas prácticas sociales; formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua; es decir, la habilidad para utilizarla.

En los grados superiores de la Educación Básica, se propone a la literatura como un ámbito para la comprensión y el razonamiento sobre el mundo, ya que permite el reconocimiento de los diferentes modos de pensamiento y expresión, y de los diversos géneros. Además, se busca la práctica de la lectura y en un alto nivel.

Finamente como resultado de todo este proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el plan y programa de estudios propone integrar en el alumno, una persona que sea capaz de utilizar el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, propone dar al alumno herramientas básicas para comunicarse correctamente.

¿Qué aspectos de la adivinanza converge con los objetivos curriculares de la educación básica en México?

Para Gutiérrez González (González, 1999), la adivinanza posee elementos dialógicos, analógicos, semánticos, mnemotécnicos, estructurales y métricos, con los cuales, los niños captan y comprenden un código lingüístico que les comunica un mensaje en forma precisa pero, y sobre todo, de juego. Y así jugando, memorizando, pensando y sobre todo, observando con atención los sonidos y su sentido los niños y jóvenes aprenden a asociar unos con otros y con ello a descubrir la respuesta deseada. Por ello, a través de la adivinanza se propone integrar estos elementos con la finalidad de permitir a los estudiantes de educación básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Con esta propuesta didáctica se pretende agrupar los cinco componentes centrales del programa de estudio:

1. Los procesos de lectura e interpretación de textos
2. La producción de textos escritos
3. La producción de textos orales y participación en eventos comunicativos
4. El conocimiento de las características, función y uso del lenguaje
5. Y actitudes hacia el lenguaje.

Con este enfoque didáctico, los estudiantes consolidan su aprendizaje sobre la lengua, en particular la escrita, y lo aplican en situaciones concretas y continúan aprendiendo sobre su uso; tendrán la posibilidad de identificar información específica de un texto para resolver problemas concretos.

Las producciones escritas expresaran conocimientos e ideas de manera clara, y entenderán las relaciones de causa y consecuencia; pero también producirán textos de forma autónoma, a partir de la información provista por dos o tres fuentes.

Sus participaciones orales se ajustaran a diferentes contextos y audiencias, mediante la integración de juicios críticos y argumentos para persuadir de manera oral. Y consolidaran su disposición por leer, escribir, hablar o escuchar. De tal manera que evidencian el desarrollo de una actitud positiva para seguir aprendiendo por medio del lenguaje escrito.

2.2.3.2 Los propósitos específicos a alcanzar en los contenidos.

Toda vez que las adivinanzas y la poesía están emparentadas, y tienen en común el decir las cosas de modo indirecto, figurado, metafórico, a veces con una relación muy tenue entre las palabras y el objeto que significan. Por ende los propósitos específicos a alcanzar en los contenidos estarían vinculados directamente a la poesía, por tal motivo, a continuación se presentan los contenidos de la práctica social del lenguaje: “Escribir y leer poemas para compartir”.

Ámbito. Práctica social de lenguaje. Escribir y leer poemas para compartir.

Tipo de texto a desarrollar: descriptivo.

Aprendizajes Esperados:

- Interpretar el lenguaje figurado al leer poemas.
- Emplear recursos literarios para expresar sentimientos al escribir poemas.
- Utilizar diversos recursos literarios para crear un efecto poético.

Temas:

Comprensión e interpretación

- Empleo de recursos literarios para expresar sentimientos y emociones.
- Significado del lenguaje figurado (empleo de figuras retóricas).

Propiedades y tipos de textos

- Organización gráfica (verso y prosa) y temas que abordan diferentes tipos de poemas.

Aspectos sintácticos y semánticos

- Tipos de versos: rimados y libres.
- Ortografía y puntuación convencionales.
- Figuras retóricas empleadas en la poesía (metáfora, comparación, símil, analogía, reiteración, entre otras).

Competencias a desarrollar:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas

- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

2.2.4 La adivinanza como estrategia superadora en la comprensión de textos

La adivinanza es un objeto verbal fruto del ingenio del que la crea y que pone a prueba el ingenio del que la escucha.

Esta creatividad del lenguaje, expresada en forma de metáforas, imágenes, juegos de palabras y toda clase de figuras retóricas, y que tiene su manifestación por excelencia en la poesía, la hallamos también en la adivinanza.

Esta estrategia permite explorar el lenguaje a través de una estructura y forma en el que el texto se encuentra organizado en tanto posea coherencia y cohesión que exprese y comunique. Ya que posee elementos y herramientas (sonido, ritmo, imitación, drama y armonía) que permite formar y forjar el carácter y personalidad en los niños.

Y es que a pesar de no tener una estructura de oraciones, la comprensión del texto no se vería afectada, sino que más bien se lograría de una manera distinta, según lo proponga o lo disponga la propia estructura de la adivinanza.

2.2.5 Actividades a desarrollar

2.2.5.1 Sesión 1 de aprendizaje

I. Datos Informativos

Docente: Oscar Flores Flores

Grado : 3º

Fecha : 9 de Enero del 2017

Sesión: “Asociación de palabras a una imagen”

II. Planificación del aprendizaje

ÁREA	Organizador	Capacidad	Conocimiento	Actitud	Indicador	Técnica	Instrumentos
COMUNICACIÓN	1. Expresión y comprensión oral.	Describe el contenido de una imagen y a través de un conjunto de palabras o frases.	Adivinanzas	Muestra respeto al escuchar a los demás, solicita la palabra para intervenir, responde con cortesía, etc.	Describe las imágenes con coherencia. Comunica sus opiniones sobre las imágenes expuestas.	Observación	Fichas de observación
	2. Comprensión de textos.	Infiere las situaciones en las cuales se desarrolla la temática de la imagen presentada. Estructura palabras o frases según su nivel de escritura y de acuerdo a sus intereses y necesidades.	Asocia adecuadamente palabras o frases con el contexto de la imagen: Adivinanzas. Estructura adecuadamente un conjunto de palabras con imágenes: Adivinanzas.	Muestra una actitud crítica y autónoma frente a las diversas palabras que lee y asocia con las imágenes. Tiene iniciativa para estructurar sus frases. Demuestra interés por comunicar y mostrar sus producciones.	Reconoce el propósito de las imágenes y las asocia a las palabras o frases presentadas. Identifica a través de un dibujo la respuesta de la adivinanza. Estructura palabras o frases sencillas, adivinanzas a partir de imágenes.	Dinámica grupal	Lista de cotejo Ficha de aplicación Exposición
3. Producción de textos.							

III. Desarrollo de la sesión

Proceso	Estrategias Metodológicas	Materiales
<p style="text-align: center;">I N I C I O</p>	<p>Actividades permanentes: Se presentan los valores RESPECTO Y ORDEN que se pondrán en práctica durante la clase.</p> <p>Motivación El docente divide al grupo en dos bloques principales para realizar la actividad, previamente se realiza con ellos un ejercicio de socialización para incentivar un ambiente ameno y atractivo para los alumnos</p> <p>Propósito de la sesión Que los alumnos describan la temática de una imagen a partir de cartones con diferentes palabras o frases.</p> <p>Evaluación inicial Recuperación de saberes previos. ¿Qué es lo que realizaremos para esta sesión? ¿Qué tema veremos hoy? ¿Cuál es la temática de la imagen presentada frente a grupo? Objetivo: que los alumnos puedan encontrar relación entre la imagen y las palabras escritas en fichas.</p>	<p>Tarjeta de imágenes</p> <p>Papelógrafos</p>

Proceso	Estrategias Metodológicas	Materiales
<p>D</p> <p>E</p> <p>S</p> <p>A</p> <p>R</p> <p>R</p> <p>O</p> <p>L</p> <p>L</p> <p>O</p>	<p>Conflicto Cognitivo</p> <p>Se le pregunta a los alumnos: ¿Qué detalles me ayudaron a encontrar la respuesta?</p> <p>Construcción del nuevo conocimiento</p> <p>El docente y los alumnos mencionan sobre las características de las imágenes; objetos, animales, personas y frutas, que les ayudaran a encontrar la secuencia de palabras, que mejor describan la temática de la imagen.</p> <p>Evaluación formativa</p> <p>El profesor de grupo, asigna a una serie de fichas con palabras o frases, y cada bloque tendrá el objetivo de asignar los cartones que mejor describan a la imagen correspondiente.</p> <p>Gana el equipo que mejor describa la imagen con sus cartones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor monitorea cada equipo para evidenciar sus producciones, o resolver alguna duda. • Al final los alumnos leen las frases asignadas a la imagen correspondiente. 	<p>Fichas de palabras o frases</p> <p>Imágenes descriptivas en laminas</p>

Proceso	Estrategias Metodológicas	Materiales
<p>C</p> <p>I</p> <p>E</p> <p>R</p> <p>R</p> <p>E</p>	<p>Metacognición</p> <p>Se promueve la Metacognición a través de las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí hoy? ¿Qué dificultades tuve? Cómo lo superé? ¿Compartí con mis compañeros? ¿Fue fácil de aprender? ¿Me gustó trabajar este tema? Los alumnos escriben sus respuestas en su diario de clase.</p> <p>Evaluación final</p> <p>El docente entrega a cada alumno una ficha “JUGANDO A LAS ADIVINANZAS” donde asociaran palabras o frases a un conjunto de imágenes. Los alumnos colocan sus creaciones en el mural llamado “MIS ADIVINANZAS”.</p>	<p>Ficha de aplicación</p> <p>Ficha de aplicación.</p>

2.2.5.2 Sesión 2 de aprendizaje

I. Datos Informativos

Docente: Oscar Flores Flores
Grado: 3º
Fecha: 16 de Enero del 2017
Sesión: “Creación de imágenes”

II. Planificación del aprendizaje

ÁREA	Organizador	Capacidad	Conocimiento	Actitud	Indicador	Técnica	Instrumentos
COMUNICACIÓN	1. Expresión y comprensión oral.	Realiza una imagen a partir de un conjunto de palabras o frases que describan su contexto.	Adivinanzas	Muestra respeto al escuchar a los demás, solicita la palabra para intervenir, responde con cortesía, etc.	Asocia palabras o frases con referencia a su contexto. Comunica sus opiniones sobre el tipo de imagen que describe las palabras o frases.	Observación	Fichas de observación
	2. Comprensión de textos.	Infiere la imagen a la cual hace referencia, las palabras o frases presentadas.	Asocia adecuadamente e palabras o frases con el contexto para realizar una imagen: Adivinanzas.	Muestra una actitud crítica y autónoma frente a las diversas palabras que lee y asocia a una imagen.	Reconoce el propósito de las palabras y las asocia a una imagen.	Dinámica grupal	Lista de cotejo
	3. Producción de textos.	Estructura ideas de acuerdo a sus intereses y necesidades.	Estructura adecuadamente e sus ideas a una imagen: Adivinanzas.	Tiene iniciativa para estructurar sus ideas. Demuestra interés por comunicar y mostrar sus producciones.	Identifica a través de palabras o frases la imagen a la que hace referencia. Crea imágenes a partir de palabras o frases sencillas.	Ejercicios prácticos	Ficha de aplicación Exposición

III. Desarrollo de la sesión

Proceso	Estrategias Metodológicas	Materiales
<p>Actividades permanentes:</p> <p>Se presentan los valores de RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO que se pondrán en práctica durante la clase.</p> <p>Motivación</p> <p>El profesor dividirá al grupo en diferentes bloques, los cuales tendrán el objetivo de dibujar una imagen correspondiente a una secuencia de palabras o frases descriptivas.</p> <p>Para esto, el docente previamente tendrá que realizar una ejemplificación, de cómo se realizaría el juego correspondiente.</p> <p>Propósito de la sesión</p> <p>Los alumnos deberán realizar un dibujo a partir de un conjunto de palabras o frases que describan el contexto en el que se presenta la imagen correspondiente.</p> <p>Evaluación inicial</p> <p>Recuperación de los saberes previos de la sesión anterior.</p> <p>¿Se acuerdan que en la sesión anterior se asociaron palabras a un dibujo?</p> <p>¿Qué tema se trataba en los dibujos presentados?</p> <p>¿Cómo estaban ordenadas las palabras o frases? ¿Qué tuvieron que hacer para asociarlas al dibujo correspondiente?</p> <p>Objetivo: que los alumnos puedan encontrar relación entre las palabras o frases presentadas y el dibujo que se propone realizar a partir de estas.</p>	<p>Tarjeta de imágenes</p> <p>Papelógrafos</p>	

I
N
I
C
I
O

Proceso	Estrategias Metodológicas	Materiales
<p style="text-align: center;">D E S A R R O L L O</p>	<p>Conflicto Cognitivo</p> <p>Se les cuestiona a los alumnos: ¿Cómo fue que lograron escenificar una imagen a partir de palabras o frases descriptivas?</p> <p>Construcción del nuevo conocimiento</p> <p>El docente y los alumnos reflexionan sobre cómo se puede desarrollar una imagen a partir de los atributos que se plasmas con palabras o frases descriptivas.</p> <p>Evaluación formativa</p> <p>El profesor de grupo, asigna a una serie de fichas con palabras o frases, y cada bloque tendrá el objetivo de realizar una imagen correspondiente a la secuencia de palabras de las fichas descriptivas.</p> <p>Gana el equipo que mejor represente las palabras o frases a través de un dibujo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor monitorea cada equipo para evidenciar sus producciones, o resolver alguna duda. • Al final los alumnos explican la imagen que creen que describe las frases propuestas. 	<p>Fichas de palabras o frases</p>

Proceso	Estrategias Metodológicas	Materiales
<p>C I E R R E</p>	<p>Metacognición</p> <p>Se promueve la Metacognición a través de las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí hoy? ¿Qué dificultades tuve? Cómo lo superé? ¿Compartí con mis compañeros? ¿Fue fácil de aprender? ¿Me gustó trabajar este tema? ¿Qué no me gusto de la actividad? Los alumnos escriben sus respuestas en su diario de clase.</p> <p>Evaluación final</p> <p>El docente entrega a cada alumno una ficha “JUGANDO A LAS ADIVINANZAS” en donde encontrarán una serie de palabras o frases para que ellos dibujen la temática que trata de expresar a través de una imágene. Los alumnos colocan sus creaciones en el rincón mural llamado “MIS ADIVINANZAS”.</p>	<p>Ficha de aplicación</p> <p>Ficha de aplicación.</p>

2.2.5.3 Sesión 3 de aprendizaje

I. Datos Informativos

Docente: Oscar Flores Flores
 Grado: 3º
 Fecha: 23 de Enero del 2017
 Sesión: “Asociación de emociones”

II. Planificación del aprendizaje

ÁREA	Organizador	Capacidad	Conocimiento	Actitud	Indicador	Técnica	Instrumentos
COMUNICACIÓN	1. Expresión y comprensión oral.	Describe las emociones en las cuales se desarrolla una temática.	Adivinanzas	Muestra respeto al escuchar a los demás, solicita la palabra para intervenir, responde con cortesía, etc.	Describe las emociones de la temática con coherencia. Comunica sus opiniones sobre el contexto en que se desarrolla.	Observación	Fichas de observación
	2. Comprensión de textos.	Infiere las situaciones que dan origen al desarrollo la temática presentada.	Asocia sonidos, movimientos, contexto o sentimientos en el que se desenvuelve una temática: Adivinanzas.	Muestra una actitud crítica y autónoma frente a las manifestaciones que se presentan en el desarrollo de la temática.	Reconoce el propósito del contexto en el que se desarrolla la temática.	Dinámica grupal	Lista de cotejo
	3. Producción de textos.	Estructura palabras o frases según su nivel de escritura y de acuerdo a sus intereses y necesidades.	Estructura adecuadamente un conjunto de palabras o frases con el desarrollo de la temática: Adivinanzas.	Tiene iniciativa para estructurar sus frases. Demuestra interés por comunicar y mostrar sus producciones.	Identifica a través del contexto los sentimientos que evoca una temática presentada. Estructura palabras o frases sencillas, adivinanzas a partir del contexto o las emociones.	Ficha de aplicación Exposición	

III. Desarrollo de la sesión

Proceso	Estrategias Metodológicas	Materiales
<p style="text-align: center;">I N I C I O</p>	<p>Actividades permanentes:</p> <p>Se presentan los valores AMISTAD Y GENTILIDAD que se pondrán en práctica durante la clase.</p> <p>Motivación</p> <p>El profesor expone frente a grupo un tema de interés. Este tema deberá ser abordado de forma no convencional, es decir, en la exposición del tema se le dará realce a las situaciones en las cuales se desarrolla la temática (imágenes, sonidos, movimientos, sentimientos o contexto en el que se desenvuelve).</p> <p>Propósito de la sesión</p> <p>Describir las emociones en las cuales se desarrolla una temática.</p> <p>Evaluación inicial</p> <p>Recuperación de saberes previos. ¿Qué es lo que realizaremos para esta sesión? ¿Qué tema veremos hoy? ¿Qué pensamos cuando vemos u oímos sonidos, movimientos o alguna situación emocionante? Objetivo: que los alumnos puedan encontrar la relación entre el contexto de una situación y el significado de estas.</p>	<p>Grabadora.</p> <p>Materiales para personalización y ambientación del lugar.</p>

Proceso	Estrategias Metodológicas	Materiales
<p style="text-align: center;">D E S A R R O L L O</p>	<p>Conflicto Cognitivo</p> <p>Se le pregunta a los alumnos: ¿Cuál es el motivo para realizar sonidos o movimientos en la exposición de un tema?</p> <p>Construcción del nuevo conocimiento</p> <p>El docente y los alumnos mencionan sobre la intencionalidad de realizar sonidos y movimientos, o la situación en la que se desarrolla un hecho.</p> <p>Evaluación formativa</p> <p>Una vez expuesto el tema, el profesor presenta una lista de cartones con diferentes palabras.</p> <p>Posteriormente, se divide al grupo en dos bloques, los cuales tendrán el objetivo de asignar los cartones que mejor describan las emociones que están plasmadas en el tema antes expuesto por el profesor de grupo.</p> <p>Gana el equipo que asigne más cartones acordes al tema expuesto por el profesor de grupo.</p>	<p>Fichas de palabras o frases</p>

Proceso	Estrategias Metodológicas	Materiales
<p>C</p> <p>I</p> <p>E</p> <p>R</p> <p>R</p> <p>E</p>	<p>Metacognición</p> <p>Se promueve la Metacognición a través de las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí hoy? ¿Qué dificultades tuve? Cómo lo superé? ¿Compartí con mis compañeros? ¿Fue fácil de aprender? ¿Me gustó trabajar este tema? Los alumnos escriben sus respuestas en su diario de clase.</p> <p>Evaluación final</p> <p>El docente expondrá un video sobre situaciones en donde se realce las emociones, posteriormente entrega a cada alumno una ficha “JUGANDO A LAS ADIVINANZAS” donde asociaran palabras o frases a las emociones descritas en el video correspondiente. Los alumnos colocan sus creaciones en el rincón mural llamado “MIS ADIVINANZAS”.</p>	<p>Video didáctico</p> <p>Ficha de aplicación</p> <p>Ficha de aplicación.</p>

2.2.5.4 Sesión 4 de aprendizaje

I. Datos Informativos

Docente: Oscar Flores Flores
Grado: 3º
Fecha: 30 de Enero del 2017
Sesión: “Creación de atributos”

II. Planificación del aprendizaje

Á R E A	Organizador	Capacidad	Conocimiento	Actitud	Indicador	Técnica	Instrumentos
C O M U N I C A C I Ó N	1. Expresión y comprensión oral.	Expone un tema de interés de forma no convencional.	Adivinanzas	Muestra respeto al escuchar a los demás, solicita la palabra para intervenir, responde con cortesía, etc.	Desarrollar el tema a través de imágenes, sonidos, movimientos, o sentimientos. Comunica sus opiniones sobre los atributos expuestos.	Observación	Fichas de observación
	2. Comprensión de textos.	Da realce a las situaciones (emociones) en las cuales se desarrolla el tema. Crea palabras o frases según su nivel de escritura y de acuerdo a sus intereses y necesidades.	Asocia adecuadamente las emociones con el tema expuesto: Adivinanzas. Escribe adecuadamente un conjunto de palabras que mejor describa la situación en la que se desarrolla el tema: Adivinanzas.	Muestra una actitud crítica y autónoma frente a las emociones que evoca el tema. Tiene iniciativa para escribir las emociones que evoca.	Reconoce el propósito de las emociones y las asocia al mensaje que evoca el tema.	Dinámica a grupal	Lista de cotejo
	3. Producción de textos.			Demuestra interés por comunicar y mostrar sus producciones.	Identifica los atributos del tema expuesto. Escribe palabras o frases sencillas, adivinanzas a partir de sus atributos.	Ejercicios prácticos	Ficha de aplicación Exposición

III. Desarrollo de la sesión

Proceso	Estrategias Metodológicas	Materiales
<p>Actividades permanentes:</p> <p>Se presentan los valores ARMONIA Y OPTIMISMO que se pondrán en práctica durante la clase.</p> <p>Motivación</p> <p>El docente divide al grupo en equipos para realizar la actividad, previamente se realiza con ellos un ejercicio de socialización para incentivar un ambiente ameno y atractivo para los alumnos</p> <p>Propósito de la sesión</p> <p>Que los alumnos expongan un tema de interés de forma no convencional.</p> <p>Evaluación inicial</p> <p>Recuperación de saberes previos. ¿Qué es lo que realizaremos para esta sesión? ¿Qué tema veremos hoy? ¿Cuál es el tema que los alumnos expondrán frente a grupo? Objetivo: que los alumnos puedan expresar sus emociones mediante situaciones de expresión corporal y de su contexto.</p>	<p>Grabadora.</p> <p>Materiales para personalización y ambientación del lugar.</p> <p>Ficha de aplicación</p>	

Proceso	Estrategias Metodológicas	Materiales
<p style="text-align: center;">D E S A R R O L L O</p>	<p>Conflicto Cognitivo</p> <p>Se le pregunta a los alumnos: ¿Cómo le harían para expresar algo sin palabra alguna?</p> <p>Construcción del nuevo conocimiento</p> <p>El docente y los alumnos mencionan sobre algunas situaciones que tratan de expresar algo, pero sin utilizar alguna frase o palabra; en este caso se hacen ejemplificaciones exagerando gesticulaciones, movimientos o alguna situación que se presenta alrededor de un hecho en cuestión.</p> <p>Evaluación formativa</p> <p>En equipos, los alumnos expondrán frente a grupo un tema de interés. Este tema deberá ser abordado de forma no convencional, es decir, en la exposición del tema se le debe dar realce a las situaciones en las cuales se desarrolla la temática (imágenes, sonidos, movimientos, sentimientos o contexto en el que se desenvuelve).</p> <p>Posteriormente los alumnos tendrán el objetivo de realizar una lista de palabras que mejor describan la situación en la que se desarrolla el tema antes expuesto por los alumnos.</p> <p>Al final, cada alumno realizará un dibujo que acompañe a su lista de palabras para que complementen la descripción del tema antes expuesto.</p>	<p>Grabadora.</p> <p>Materiales para personificación y ambientación del lugar.</p>

Proceso	Estrategias Metodológicas	Materiales
<p>C</p> <p>I</p> <p>E</p> <p>R</p> <p>R</p> <p>E</p>	<p>Metacognición</p> <p>Se promueve la Metacognición a través de las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí hoy? ¿Qué dificultades tuve? Cómo lo superé? ¿Compartí con mis compañeros? ¿Fue fácil de aprender? ¿Me gustó trabajar este tema? Los alumnos escriben sus respuestas en su diario de clase.</p> <p>Evaluación final</p> <p>El docente entrega a cada alumno una ficha “JUGANDO A LAS ADIVINANZAS” donde trataran de asociar palabras o frases a un conjunto de situaciones entorno a un hecho.</p> <p>Los alumnos colocan sus creaciones en el rincón mural llamado “MIS ADIVINANZAS”.</p>	<p>Grabadora.</p> <p>Materiales para personificación y ambientación del lugar.</p> <p>Ficha de aplicación</p> <p>Ficha de aplicación.</p>

2.2.5.5 Sesión 5 de aprendizaje

I. Datos Informativos

Docente: Oscar Flores Flores
Grado: 3º
Fecha: Octubre de 2016
Sesión: “Diseño de una adivinanza”

I. Planificación del aprendizaje

ÁREA	Organizador	Capacidad	Conocimiento	Actitud	Indicador	Técnica	Instrumentos
C O M U N I C A C I Ó N	1. Expresión y comprensión oral.	Diseñar una adivinanza y la expone frente a grupo.	Adivinanzas	Muestra respeto al escuchar a los demás, solicita la palabra para intervenir, responde con cortesía, etc.	Produce adivinanzas con coherencia. Comunica sus opiniones sobre las adivinanzas expuestas.	Observación	Fichas de observación
	2. Comprensión de textos.	Presenta una adivinanza creada desde un lugar totalmente distinto, que se la convierta en un desafío a la imaginación	Asocia adecuadamente e palabras, frases, sentimientos, y emociones con la adivinanza propuesta.	Muestra una actitud crítica y autónoma frente a las diversas manifestaciones retóricas de las adivinanzas.	Reconoce el propósito de las adivinanzas y las asocia al tema descrito.	Dinámica grupal	Lista de cotejo
	3. Producción de textos.	Escribe una adivinanza según su nivel de escritura y de acuerdo a sus intereses y necesidades.	Estructura una adivinanza a partir de palabras o frases.	Tiene iniciativa para producir sus adivinanzas. Demuestra interés por comunicar y mostrar sus producciones.	Utiliza diferentes figuras retóricas para plasmar los sentimientos que evoca una adivinanza.	Ejercicios prácticos	Ficha de aplicación Exposición

III. Desarrollo de la sesión

Proceso	Estrategias Metodológicas	Materiales
<p style="text-align: center;">I N I C I O</p>	<p>Actividades permanentes: Se presentan los valores CURIOSIDAD Y PERSPICACIA que se pondrán en práctica durante la clase.</p> <p>Motivación El docente expone frente a grupo una adivinanza, esta deberá de ser presentada utilizando gestos, movimientos, sonidos e imágenes. Posteriormente se pregunta al grupo acerca de las posibles respuestas y se les cuestiona por qué llegan a esa conclusión.</p> <p>Propósito de la sesión Que los alumnos realicen una adivinanza y la expongan frente a grupo.</p> <p>Evaluación inicial Recuperación de saberes previos. ¿Qué es lo que realizaremos para esta sesión? ¿Qué tema veremos hoy? ¿Cuál es la función de una adivinanza? Objetivo: que los alumnos puedan diseñar una adivinanza según su nivel de escritura y de acuerdo a sus intereses y necesidades.</p>	<p>Grabadora.</p> <p>Materiales para personificación y ambientación del lugar.</p> <p>Imágenes</p> <p>Ficha de aplicación</p>

Proceso	Estrategias Metodológicas	Materiales
<p style="text-align: center;">D E S A R R O L L O</p>	<p>Conflicto Cognitivo Se le pregunta a los alumnos: ¿Cómo le harían para diseñar su adivinanza?</p> <p>Construcción del nuevo conocimiento A partir de este momento los alumnos siguen cuatro pasos fundamentales para la creación de sus adivinanzas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Paso 1: Extrañamiento El profesor elige un tema para representar la adivinanza (en este punto es importante que el profesor seleccione un tema en abordado con anterioridad). 2. Paso 2: Asociación y comparación Los alumnos toman alguna característica del tema elegido, pero que no lo defina en su totalidad, sino más bien por sus atributos (estos pueden ser, la asociación del tema con imágenes, sonidos, sentimientos o el contexto en el que se desenvuelve). A partir de este momento, se comienzan a crear las frases que describan las cualidades o atributos del tema seleccionado, y posteriormente se plasman en las láminas que serán asignadas al tema correspondiente. 3. Paso 3: Metáfora final Se presenta el tema seleccionado desde un lugar totalmente distinto, que lo convierta en un desafío a la imaginación (Es importante que las frases o palabras que más le gusten al equipo y se coloquen de modo que rimen entre ellas). 4. Paso 4: Estructuración Finalmente, se le da forma a la adivinanza para que sea presentada frente al grupo, es importante incluir rimas y figuras retóricas para dar realce a la creación. 	<p>Ficha de aplicación</p> <p>Fichas de temas</p> <p>Cartulinas</p> <p>Plumones, lápices, lapiceros y colores.</p>

	<p>Una vez elaboradas las adivinanzas, los alumnos presentan sus creaciones frente a grupo, gana el alumno que logre descifrar el mayor número de adivinanzas.</p> <p>Al final del juego, el profesor presentará todas las respuestas correctas asociadas al grupo de palabras que describe sus cualidades o atributos, junto con la adivinanza creada.</p> <p>Evaluación formativa</p> <p>El profesor de grupo sorteará una serie de temas a los alumnos para que estos creen sus propias adivinanzas y las expongan frente a sus compañeros.</p> <p>Gana el alumno que descifre el mayor número de adivinanzas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor monitorea cada alumno para evidenciar sus producciones, o resolver alguna duda. • Al final los alumnos leen sus adivinanzas y las respuestas de las mismas.
--	---

Proceso	Estrategias Metodológicas	Materiales
<p>C</p> <p>I</p> <p>E</p> <p>R</p> <p>R</p> <p>E</p>	<p>Metacognición</p> <p>Se promueve la Metacognición a través de las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí hoy? ¿Qué dificultades tuve? Cómo lo superé? ¿Compartí con mis compañeros? ¿Fue fácil de aprender? ¿Me gustó trabajar este tema? Los alumnos escriben sus respuestas en su diario de clase.</p> <p>Evaluación final</p> <p>El docente entrega a cada alumno una ficha “JUGANDO A LAS ADIVINANZAS” donde se le pide que desarrolle una adivinanza con un tema específico.</p> <p>Los alumnos colocan sus creaciones en el rincón mural “MIS ADIVINANZAS”.</p>	<p>Ficha de aplicación</p> <p>Ficha de aplicación.</p>

2.3 Cronograma de actividades

Unidad	Contenido	Secuencia	Tiempo	Recurso	Eval. de la sesión
S E S I Ó N 1	Describir el contenido de una imagen y a través de un conjunto de palabras o frases.	El profesor presentará ante el grupo dos imágenes grandes y una lista de cartones con diferentes palabras. Posteriormente, se divide al grupo en dos bloques, los cuales tendrán el objetivo de asignar los cartones que mejor describan a la imagen correspondiente. Gana el equipo que mejor describa la imagen con sus cartones.	Diagnóstico: 10 min Actividad: 40 min Sumativa: 10 min Total: 60 min	Tarjeta de imágenes y papelógrafos	Diagnostica Técnicas de interrogatorio; pruebas escritas. Formativa: Técnicas de observación; diario de clase. Sumativa: Técnicas de desempeño; preguntas sobre el procedimiento y técnicas para el análisis del desempeño; rúbricas sobre el trabajo grupal.
S E S I Ó N 2	Realizar una imagen a partir de un conjunto de palabras o frases que describan su contexto.	El profesor presenta ante el grupo una lista de cartones con diferentes palabras (cada palabra debe tener una imagen alusiva a la palabra en cuestión). Posteriormente se divide al grupo en dos bloques, los cuales tendrán el objetivo de dibujar la temática correspondiente a la secuencia de cartones asignados al equipo. Gana el equipo que mejor represente la temática de los cartones asignados al equipo.	Diagnóstico: 10 min Actividad: 50 min Sumativa: 10 min Total: 70 min	Fichas de palabras o frases y imágenes de las mismas	
Evaluación Formativa	Técnicas de observación; guía de observación y escala de actitudes Técnicas para el análisis del desempeño; portafolio, rúbricas y listas de cotejo Técnicas de interrogatorio; pruebas escritas.				

Unidad	Contenido	Secuencia	Tiempo	Recurso	Eval. de la sesión
S E S I Ó N 3	Describir las emociones en las cuales se desarrolla una temática	<p>El profesor expondrá frente a grupo un tema de interés. Este tema deberá ser abordado de forma no convencional, es decir, en la exposición del tema se le dará realce a las situaciones en las cuales se desarrolla la temática (imágenes, sonidos, movimientos, sentimientos o contexto en el que se desenvuelve).</p> <p>Una vez expuesto el tema, el profesor presenta una lista de cartones con diferentes palabras.</p> <p>Posteriormente, se divide al grupo en dos bloques, los cuales tendrán el objetivo de asignar los cartones que mejor describan las emociones que están plasmadas en el tema antes expuesto por el profesor de grupo.</p> <p>Gana el equipo que asigne más imágenes acordes a la descripción de la imagen.</p>	<p>Diagnóstico: 10 min Actividad: 30 min Sumativa: 10 min Total: 50 min</p>	Grabadora, materiales para la personificación y ambientación del lugar.	<p>Diagnostica Técnicas de interrogatorio; pruebas escritas.</p> <p>Formativa: Técnicas de observación; diario de clase.</p> <p>Sumativa: Técnicas de desempeño; preguntas sobre el procedimiento y técnicas para el análisis del desempeño; rúbricas sobre el trabajo grupal.</p>
S E S I Ó N 4	Exponer un tema de interés de forma no convencional al	<p>En equipos, los alumnos expondrán frente a grupo un tema de interés. Este tema deberá ser abordado de forma no convencional, es decir, en la exposición del tema se le debe dar realce a las situaciones en las cuales se desarrolla la temática (imágenes, sonidos, movimientos, sentimientos o contexto en el que se desenvuelve).</p> <p>Posteriormente los alumnos tendrán el objetivo de realizar una lista de palabras que mejor describan la situación en la que se desarrolla el tema antes expuesto por los alumnos.</p> <p>Al final, cada alumno realizará un dibujo que acompañe a su lista de palabras para que complemente la descripción del tema antes expuesto.</p>	<p>Diagnóstico: 10 min Actividad: 40 min Sumativa: 10 min Total: 60 min</p>	Grabadora, materiales para la personificación y ambientación del lugar.	<p>Diagnostica Técnicas de interrogatorio; pruebas escritas.</p> <p>Formativa: Técnicas de observación; diario de clase.</p> <p>Sumativa: Técnicas de desempeño; preguntas sobre el procedimiento y técnicas para el análisis del desempeño; rúbricas sobre el trabajo grupal.</p>
<p>Evaluación Formativa</p> <p>Técnicas de observación; guía de observación y escala de actitudes Técnicas para el análisis del desempeño; portafolio, rúbricas y listas de cotejo Técnicas de interrogatorio; pruebas escritas.</p>					

Unidad	Cont.	Secuencia	Tpo.	Recurso	Evaluación
S E S I Ó N 5 Diseño de una adivinanza	Diseñar una adivinanza y exponerla frente a grupo	<p>Los alumnos siguen cuatro pasos fundamentales para la creación de sus adivinanzas:</p> <p>Paso 1: Extrañamiento El profesor elige un tema para representar la adivinanza (en este punto es importante que el profesor seleccione un tema en abordado con anterioridad).</p> <p>Paso 2: Asociación y comparación Los alumnos toman alguna característica del tema elegido, pero que no lo defina en su totalidad, sino más bien por sus atributos (estos pueden ser, la asociación del tema con imágenes, sonidos, sentimientos o el contexto en el que se desenvuelve).</p> <p>A partir de este momento, se comienzan a crear las frases que describan las cualidades o atributos del tema seleccionado, y posteriormente se plasman en las láminas que serán asignadas al tema correspondiente.</p> <p>Paso 3: Metáfora final Se presenta el tema seleccionado desde un lugar totalmente distinto, que lo convierta en un desafío a la imaginación (Es importante que las frases o palabras que más le gusten al equipo y se coloquen de modo que rimen entre ellas).</p> <p>Paso 4: Estructuración Finalmente, se le da forma a la adivinanza para que sea presentada frente al grupo, es importante incluir rimas y figuras retóricas para dar realce a la creación.</p> <p>Una vez elaboradas las adivinanzas, los alumnos presentan sus creaciones frente a grupo, gana el alumno que logre descifrar el mayor número de adivinanzas.</p> <p>Al final del juego, el profesor presentará todas las respuestas correctas asociadas al grupo de palabras que describe sus cualidades o atributos, junto con la adivinanza creada.</p>	Diagnóstico: 10 min Actividad: 60 min Sumativa: 30 min Total: 100 min	Fichas de temas, cartulinas, grabadora, materiales para la personificación y ambiente del lugar	Diagnostica Técnicas de interrogatorio ; pruebas escritas. Formativa: Técnicas de observación; diario de clase. Sumativa: Técnicas de desempeño; preguntas sobre el procedimiento y técnicas para el análisis del desempeño; rúbricas sobre el trabajo grupal.
Evaluación Formativa	Técnicas de observación; guía de observación y escala de actitudes Técnicas para el análisis del desempeño; portafolio, rúbricas y listas de cotejo Técnicas de interrogatorio; pruebas escritas.				

2.4 Fundamentación teórica y conceptual del proyecto de intervención

2.4.1 Fundamentación conceptual de la adivinanza

Definición

La adivinanza es uno de los primeros y más difundidos tipos de pensamiento formulado; es el resultado de proceso primario de asociación mental, de la comparación y la percepción de parecidos y diferentes hacinados al humor y al ingenio, la sorpresa al descubrir similitud entre objetos, en los de ordinario no se esperaría encontrarla, es un elemento básico para su elaboración: sin sorpresa no hay adivinanza (Gonzáles, 2009).

Origen

Hace muchos siglos, en los tiempos de la dinastía Sung, andaban por la ciudad de Hang-cheu los inventores de adivinanzas. Se sabe que todos vestían del mismo color, pero se discute cuál era ese color. Solían caminar por los jardines que estaban más allá de las murallas, o por la orilla de los canales, o por el barrio de los actores.

Todos conocían sus procedimientos: se jugaba por dinero. La honestidad de estos hombres era proverbial. Jamás se negaban a pagar cuando alguien daba con la solución de sus enigmas. De entre todos los artistas ambulantes, los inventores de adivinanzas eran los preferidos de las muchedumbres. Convocaban más curiosos que los acróbatas, los amaestradores de peces o los remontadores de barriletes.

Según se dice, las adivinanzas eran siempre distintas y jamás volvían a usarse una vez que alguien las resolvía. Los estudiosos pretenden reconocer distintas técnicas en la formulación de acertijos. La más usual consistía en la descripción concreta de una cosa que en lenguaje metafórico resultaba ser otra. El legendario Wang-li acuñó durante su vida alrededor de setenta mil adivinanzas obscenas cuya respuesta era siempre la misma.

Características

Chipana define ciertas características que deben tener las adivinanzas (Chipana, 2009).

- Son dichos populares en versos dirigidos principalmente a los niños.
- Son juegos de ingenio en los que se describe o se pregunta algo para que sea adivinado por pasatiempo.
- Su objetivo principal es el entretenimiento también contribuye al aprendizaje de los niños y a la difusión y mantenimiento de las tradiciones populares.
- Pertenece a la «cultura popular». Aunque su autoría es anónima las adivinanzas se elaboran colectivamente por toda la sociedad. Por este motivo las recopilaciones de las adivinanzas se enriquecen día a día.
- Hacen referencia a elementos y objetos de uso cotidiano, como utensilios y animales domésticos, frutas y verduras, elementos de la naturaleza, cualidades humanas (sentimientos), etc.

- Tienen una transmisión oral, (de boca en boca) lo que ha facilitado las numerosas modificaciones y variantes de las adivinanzas.
- La métrica de las adivinanzas es característica. Los versos son generalmente octosílabos.
- Las estrofas pueden ser pareados de rima consonante o bien estrofas de tres o cuatro versos. Lo más frecuente son las estrofas de cuatro versos con rima asonante o consonante en los versos pares.

Funciones de las adivinanzas

Gutiérrez González describe tres funciones muy importantes de las adivinanzas las cuales citamos a continuación (Gutiérrez, 1999):

a) Función lúdica

Gracias a su carácter lúdico y mnemotécnico la adivinanza ha podido crecer y enriquecerse en ámbitos tan diversos como el urbano o el rural, el familiar o doméstico, el comunitario, el escolar, el de la plaza o la calle, e incluso el impreso y el de los medios. Su sola limitante es la imaginación, en tanto uno puede crear y recrear adivinanzas sobre cualquier asunto, tema, objeto, actividad, elemento, ente o idea con que desee retar o provocar a su oponente.

b) Función estética-poética

La adivinanza sensibiliza a los niños con la poesía, fomenta en ellos el gusto por la palabra, el ritmo y la versificación, además de que los familiariza con imágenes abstractas, creadas a partir de tropos y figuras retóricas que adquieren forma en su imaginación y les despiertan nuevas y maravillosas maneras de ver el mundo. No es lo mismo pensar en el cielo y las estrellas como conceptos concretos que descubrirlas a través de un texto.

c) Función didáctica.

Gracias a su capacidad dialógica, analógica, semántica, mnemotécnica, estructural y métrica los niños captan y comprenden un código lingüístico que les comunica un mensaje en forma precisa pero, y sobre todo, de juego. Y así jugando, memorizando, pensando y sobre todo, observando con atención los sonidos y su sentido los niños y jóvenes aprenden a asociar unos con otros y con ello a descubrir la respuesta deseada.

¿Cómo crear adivinanzas?

“Existe una gran cantidad de adivinanzas, unas más conocidas que otras. Pero es difícil encontrar una que sea precisamente la que necesitamos para trabajar algún tema con los niños y la solución más sencilla es hacerlas uno mismo, lo cierto es que son más fáciles de crear de lo que pensamos, sólo es cuestión de seguir unos pocos pasos y aplicarlos a distintos tipos de adivinanzas, según el motivo y la forma que usemos. De las muchas maneras que existen para crearlas, la más usada es la que se vale de las características del objeto elegido para formular el acertijo donde sólo tienes que combinar dos o tres, luego les das personalidad, le agregas una rima simple y listo” (Roncallo, 2002).

2.4.2 Fundamentación teórica

La comprensión de textos entre la adivinanza y lo simbólico.

Uno de los niveles de procesamiento en cuanto al uso del lenguaje es el que concierne a su carácter simbólico. Y específicamente en cuanto a la comprensión lectora, la psicolingüística cognitiva Molinari Marotto identifica el procesamiento sintáctico como sucesivo de aquellos procesos que tienen que ver con la identificación perceptiva de palabras y del acceso al léxico (Molinari, 2010).

Se refiere propiamente a la estructura y forma en el que el texto se encuentra organizado en tanto posee coherencia y cohesión que expresa y comunica.

La adivinanza es considerada como un conjunto de proposiciones con las que el sujeto negocia grados de verdad o falsedad, significados, conocimientos metalingüísticos y extralingüísticos, todos en gran medida basados sobre su particular y personal experiencia del mundo (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990; Cuenca & Hilferty, 1999).

El modelo proposicional (Kintsch, 1996), cuyo presupuesto es la complejidad semántica de los textos –en un sentido netamente lingüístico, no semiótico–, plantea el intercambio continuo y construccional –que va y retorna, para luego seguir yendo, a modo de bucle– entre la estructura del texto y la memoria semántica del sujeto (su competencia léxica y atribución de significados).

Es decir que si el proceso de construcción de las representaciones se apoya sobre el propio conocimiento, vale preguntar, ¿qué conocimiento previo necesita el niño para comprender una adivinanza? Teniendo en cuenta sobre todo que, en términos muy básicos y a diferencia de la narrativa, el lenguaje de la adivinanza no cuenta algo principalmente sino expresa algo que requiere ser descifrado, no es transmitido por uno o más personajes, sino a través de una voz con figuras literarias; su estructura sintáctica dista de estar en párrafos; emplea mayormente figuras retóricas como la metáfora; y además requiere (y a la vez suscita) una lectura mucho más rítmica y enfática.

Este tipo de texto demandaría al lector iniciado una manera diferente de construcción e integración de lo que va leyendo, ya que sus características intrínsecas generarían –en comparación con un texto narrativo– un efecto mayormente aglutinador de nociones que contribuyan a la aprehensión de conceptos, y de significados que se resignifiquen en otros significados.

Un lector, que se encuentra frente a una adivinanza cuya estructura sintáctica son más bien líneas o versos breves, realizaría una serie de tareas cognitivas, tales como búsqueda léxica o recuperación semántica de palabras, que le permitirían lograr la fluidez y comprensión lectora.

De modo que cuando el modelo proposicional habla de estructura coherente refiere específicamente al ensamblaje de oraciones, en la adivinanza la “consistencia

lógica y psicológica entre eventos y estados relatados estaría facilitada por el conocimiento formal y experiencial del lector, que infiere y llega a una representación mental integrada del texto” (Molinari, 2010, p.129). En otras palabras, la idea de bucle quiere decir que, en tanto se recorren las oraciones, cada una es significada y al mismo tiempo contribuye a la significación de la siguiente.

Los asociados inmediatos y los adyacentes semánticos de un nodo constituyen su significado esencial. Pero su significado cabal, pleno, sólo puede obtenerse indagando sus relaciones con todos los demás nodos de la red ya que las relaciones entre nodos establecen el significado. El significado debe crearse (Kintsch, 1996, p. 77).

Cuenca y Hilferty explican que: “La gramática no constituye un nivel formal y autónomo de representación, sino que también es simbólica y significativa... consiste en la construcción y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica” (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 19).

Podríamos suponer que una adivinanza, a pesar de no tener una estructura de oraciones, la comprensión del texto no se vería afectada, sino que más bien se lograría de una manera distinta, según lo proponga o lo disponga la propia estructura de la adivinanza.

Ahora bien, ¿qué se entiende por comprensión lectora? Podemos situarla dentro de lo que concierne a las representaciones mentales en cuanto a formas, sonidos, significados, combinaciones, de modo que comprender un texto sería identificar la secuencia de palabras con significado, organizadas en una estructura completa lingüísticamente y que portan en sí una proposición acerca de lo que conocemos del mundo (Belinchón, Igoa, y Riviére, 1992).

Esto se centra en el reconocimiento de palabras, y defiende la participación del contexto lingüístico en dicho proceso, ya que estimula el conocimiento sintáctico y semántico en la tarea de generar o reconocer una palabra, o sea decodificarla.

A propósito, Abusamra define la decodificación como una habilidad necesaria pero no suficiente para la efectiva comprensión de textos, por lo que aún con una buena decodificación podría no haber (Abusamra, 2010).

Para un lector iniciado ¿Qué es construir de manera activa el significado?

Jorge Vaca, investigador y director del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Veracruzana, nos dice que, en un primer momento los gestos deícticos, de reconocimiento y permutados equivaldrían a la decodificación de grafemas-fonemas, de palabras y estructuras en el lenguaje, dicho de otro modo, la acción instrumental de los textos dependería de su capacidad descriptiva y literal (Vaca, 2003).

La adivinanza, a través de su operar analógico, favorece la búsqueda de sentido.

La exploración del lenguaje a través de la adivinanza brinda un discurso que contribuye a la construcción de representaciones y, a despertar procesos de cambio conceptual, en tanto el alumno se conecte con sus propias búsquedas, con sus emociones y afectos, y posibilite una mayor interpretación de su realidad.

El lenguaje es un conjunto de representaciones verbales semánticas y descriptivas de lo concreto y lo abstracto de la experiencia humana (Paivio y cols., 1971; en De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990). De acuerdo a esto, los autores distinguen dos sistemas de representación mental: uno es el lenguaje, es decir lo verbal, y al otro lo constituyen las imágenes mentales de las palabras, motivadas a partir de referencias perceptivas, afectivas, mnémicas, etc.

Se podría, pensar la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito desde plataformas que favorezcan no sólo su adquisición, sino que, sobre todo, provean de sentido su práctica. Por ello, se propone, la exploración del lenguaje a través de la adivinanza, ya que esta creatividad del lenguaje, expresada en forma de metáforas, imágenes, juegos de palabras y toda clase de figuras retóricas, supone el traslado del lenguaje hablado al lenguaje escrito, por medio de gestos, entonaciones, pausas, ritmos y demás características de la oralidad que se emparejarían de cierta manera con las características de la adivinanza, en tanto se desarrolle con naturalidad, en ausencia de pautas formales, y más bien poblada de transgresiones sintácticas y conexiones imprevistas entre conceptos y representaciones.

Por otra parte la adivinanza como arte posee elementos y herramientas próximos al juego (la adivinanza es un objeto verbal fruto del ingenio del que la crea y que pone a prueba el ingenio del que la escucha) que permite formar y forjar el carácter y personalidad en los niños.

Piaget plantea al ejercicio, al símbolo y a la regla, como los tres grandes tipos de estructuras que caracterizan los juegos infantiles (Piaget et al., 1975). Esboza lo fundamental y prioritario de tener una secuencia de actos para todo, lo mismo pasa en la adivinanza, se empieza con el ejercicio en la interacción del niño con el objeto, para comprender se utiliza la pragmática utilizada en el contexto o en una situación colocada en práctica. La segunda es el símbolo ya es más compleja y en esta se debe tener un grado más de creatividad ya que es de sustitución e imaginación, con la adivinanza el niño ejerce su capacidad simbólica y su concepto del mundo al fingir conductas, en las cuales asigna a los objetos nuevas significaciones o asume roles que no le son propios en situaciones imaginarias, realizando situaciones de ficción como si fueran reales para imitar los objetos. Sabiendo esto el niño mediante la adivinanza desarrollará su capacidad narrativa por cuanto, crea textos no verbales y verbales con las experiencias y aplicando los simbolismos reflejados de la comprensión que tiene sobre su entorno y asimilando que pertenece a él, y siguiendo las reglas propias de los diferentes roles que asume en su interacción.

2.5 La evaluación

Ralph Tyler, en los primeros años de la década de los treinta, introdujo el término "Evaluación educacional". Glass y Ellet (1980), y posteriormente Wortman (1983), caracterizan a la evaluación como un conjunto de actividades teóricas y prácticas pero sin un paradigma generalmente aceptado, con gran variedad de modelos, y en donde se aprecian distintas modalidades y formas, consideradas como idóneas, para evaluar.

Evaluar significa otorgar un juicio de valor. Esta se puede realizar diariamente y no siempre implica la asignación de una calificación. Por ejemplo, las preguntas de síntesis al final de una clase, o las preguntas de repaso sobre un tema anterior al inicio de la sesión, permiten verificar si los alumnos dominan el tema y si es posible avanzar, o si es necesario explicar de otra manera, practicar más, profundizar, etc.

Para forns el concepto de evaluación se puede examinar desde distintas vertientes (Forns, 1980):

- A nivel técnico, la evaluación se dirige a comprobar el funcionamiento del sistema educativo, si se están cumpliendo los objetivos marcados y si el funcionamiento general resulta eficaz. Se trata de un "control", un "balance" que puede indicar si el sistema educativo está cumpliendo sus funciones. Visto de otra manera, estamos ante una evaluación global que especificaría en cada caso, los niveles que han sido logrados respecto a un objetivo determinado.
- A nivel ideológico la evaluación tiene dos funciones importantes al mismo tiempo que "delicadas": por una parte "legitimar" una herencia cultural ayudando así a perpetuar el orden establecido; por otra parte, "eliminar" a los sujetos que no pertenecen a la clase cultural dominante ya que no han asimilado debidamente los principios ideológicos que se pretendían transmitir.
- A nivel pedagógico la evaluación se refiere a una retroalimentación para el alumno y para el docente, de tal manera que se puedan tomar las acciones correspondientes para asegurar el logro de los objetivos de manera óptima y así abrir canales para identificar mejor las necesidades de los alumnos y hacer accesible el conocimiento.

2.5.1 Tipos de evaluación

Se distinguen tres tipos de evaluación (Bloom, 1971; Noizet y Caverni, 1978; Domínguez, 1977): diagnóstica, formativa y sumativa.

- **Evaluación diagnóstica:** Trata de conocer las potencialidades del alumno para saber si puede llevar a cabo una serie de actividades con un rendimiento aceptable. Esta labor por lo general es llevada a cabo, fundamentalmente, por psicólogos especialistas en las técnicas diagnósticas.
- **Evaluación formativa:** Intenta comprobar si el alumno ha logrado una serie de objetivos por un programa concreto.
- **Evaluación Sumativa:** Trata de apreciar el rendimiento final tras un periodo, generalmente corto, de aprendizaje. Según Forns (1980), su objetivo esencial

es el valorar si un alumno ha adquirido el dominio de los conocimientos que le caracterizan a un nivel o periodo escolar determinado, y para ello establece una diferencia entre los alumnos especificando los distintos grados de adquisición.

Tipos de eval.	Diagnostica	Formativa	Sumativa
¿Qué evalúa?	Conocimientos Contexto Características de alumno	Conocimientos Programa Método Progreso Dificultades Procesos parciales Actividades de producción	Conocimientos Proceso global Progreso Productos
¿Para qué evaluar?	Detectar ideas y necesidades Orientar Adaptar	Reorientar Regular Facilitar-medar	Determinar resultados Comprobar necesidades Verificar Acreditar Certificar
¿Cómo evaluar?	Historial Pruebas Entrevista	Observación Pruebas Autoevaluación Entrevista	Observación Pruebas Autoevaluación Entrevista

2.5.2 Técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas de evaluación son un proceso mediante el cual se asigna valor numérico a los objetos de acuerdo con una serie de reglas establecidas, por lo que el instrumento evaluador debe representar fielmente el contenido y los procesos inherentes a los objetivos de aprendizaje reduciendo al mínimo las fuentes de error en la medición (Scannell, 1984).

Las técnicas de evaluación sirven para apreciar y juzgar el progreso del alumno de acuerdo con los objetivos previamente establecidos. Pueden comenzar antes de iniciar el programa de intervención pedagógica y continuar a lo largo de su desarrollo o dentro del mismo. Cada técnica de evaluación se acompaña de sus propios instrumentos, definidos como recursos estructurados diseñados para fines específicos. Tanto las técnicas como los instrumentos de evaluación deben adaptarse a las características de los alumnos y brindar información de su proceso de aprendizaje. Dada la diversidad de instrumentos que permiten obtener información del aprendizaje, es necesario seleccionar cuidadosamente los que permitan lograr la información que se desea.

Cabe señalar que no existe un instrumento mejor que otro, debido a que su pertinencia está en función de la finalidad que se persigue; es decir, a quién evalúa y qué se quiere saber.

En Educación Básica, algunas técnicas e instrumentos de evaluación que pueden usarse son: observación, desempeño de los alumnos, análisis del desempeño, e

interrogatorio. En la siguiente tabla se especifican las técnicas, sus instrumentos y los aprendizajes que pueden evaluarse con ellos:

Técnicas	Instrumentos	Aprendizajes que evalúa		
		Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
Observación	Guía de observación	x	x	x
	Registro anecdótico	x	x	x
	Diario de clase	x	x	x
	Diario de trabajo	x	x	x
	Escala de actitudes			x
Desempeño de los alumnos	Preguntas sobre el procedimiento	x	x	
	cuadernos de los alumnos	x	x	x
	Organizadores gráficos	x	x	
Análisis del desempeño	Portafolio	x	x	
	Rubrica	x	x	x
	Lista de cotejo	x	x	x
Interrogatorio	Tipos textuales: debate y ensayo	x	x	x
	Tipos orales y escritos: pruebas escritas	x	x	

2.5.3 Instrumentos de evaluación aplicados al proyecto de intervención

2.5.3.1 Técnicas de Observación

Las técnicas de observación permiten evaluar los procesos de aprendizaje en el momento que se producen; con estas técnicas, los docentes podemos advertir los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que poseen los alumnos y cómo los utilizan en una situación determinada.

Existen dos formas de observación: la sistemática y la asistemática.

En la primera, el observador define previamente los propósitos a observar; por ejemplo, decide que observará a un alumno para conocer las estrategias que utiliza o las respuestas que da ante una situación determinada. Otro aspecto puede ser observar las actitudes de los alumnos ante diferentes formas de organización en el aula o con el uso de materiales educativos.

En el proyecto de intervención se utilizan las formas de observación; la guía de observación y la escala de actitudes.

Guía de observación

La guía de observación es un instrumento que se basa en una lista de indicadores que pueden redactarse ya sea como afirmaciones o bien como preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula, señalando los aspectos que son relevantes al observar. Esta guía puede utilizarse para observar las respuestas de los alumnos en una actividad, durante una semana de trabajo, una secuencia didáctica completa o en alguno de sus tres momentos, durante un bimestre o en el transcurso del ciclo escolar.

Finalidad

La guía de observación como instrumento de evaluación permite:

- Centrar la atención en aspectos específicos que resulten relevantes para la evaluación del docente.
- Promover la objetividad, ya que permite observar diferentes aspectos de la dinámica al interior del aula.
- Observar diferentes aspectos y analizar las interacciones del grupo con los contenidos, los materiales y el docente.
- Incluir indicadores que permitan detectar avances e interferencias en el aprendizaje de los alumnos.

Procedimiento

Para elaborar la guía de observación se definen los siguientes aspectos:

- Propósito(s): lo que se pretende observar.
- Duración: tiempo destinado a la observación (actividad, clase, semana, secuencia, bimestre, ciclo escolar); puede ser parcial, es decir, centrarse en determinados momentos.
- Aspectos a observar: redacción de indicadores que consideren la realización de las tareas, la ejecución de las actividades, las interacciones con los materiales y recursos didácticos, la actitud ante las modalidades de trabajo propuestas, las relaciones entre alumnos, y la relación alumnos-docente, entre otros.

Escala de actitudes

En este instrumento de evaluación se enlistan una serie de enunciados o frases seleccionadas para medir una actitud personal (disposición positiva, negativa o neutral), ante otras personas, objetos o situaciones.

Procedimiento

Para elaborar la escala de actitudes se propone:

- Determinar la actitud a evaluar y definirla.
- Elaborar enunciados que indiquen diversos aspectos de la actitud en sentido positivo, negativo e intermedio.
- Los enunciados deben facilitar respuestas relacionadas con la actitud medida.
- Utilizar criterios de la escala tipo Likert: (TA) Totalmente de acuerdo; (PA) Parcialmente de acuerdo; (NA/ND) Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo; (PD) Parcialmente en desacuerdo, y (TD) Totalmente en desacuerdo.
- Distribuir los enunciados en forma aleatoria.

La escala de actitudes reflejará qué alumnos tienen actitudes favorables o desfavorables, lo que permitirá identificar algunos aspectos que pueden interferir en el aprendizaje o en la integración del grupo.

2.5.3.2 Técnicas de desempeño en los alumnos

Son aquellas que requieren que el alumno responda o realice una tarea que demuestre su aprendizaje de una determinada situación. Involucran la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores puestos en juego para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias.

Para esta técnica de evaluación se propone realizar preguntas sobre el procedimiento, analizar los cuadernos del alumno, sus textos escritos y los organizadores gráficos.

Preguntas sobre el procedimiento

Tienen la finalidad de obtener información de los alumnos acerca de la apropiación y comprensión de conceptos, los procedimientos y la reflexión de la experiencia.

Finalidad

Con las preguntas se busca:

- Promover la reflexión de los pasos para resolver una situación o realizar algo.
- Fomentar la autoobservación y el análisis del proceso.
- Favorecer la búsqueda de soluciones distintas para un mismo problema.
- Promover la verificación personal de lo aprendido.
- Ser aplicable a otras situaciones.

Para elaborar las preguntas sobre el procedimiento se propone:

- Determinar el tema que van a trabajar los alumnos.
- Establecer la intención de las preguntas al redactarlas; es decir, definir si a través de ellas buscamos saber aspectos específicos del proceso, favorecer el razonamiento o la reflexión, conocer las estrategias utilizadas por los alumnos, comprobar hipótesis, motivar la generalización y proponer situaciones hipotéticas, entre otros.
- Ordenar las preguntas graduando su dificultad.
- Determinar el instrumento permitirá la evaluación: lista de cotejo.

2.5.3.3 Técnicas para el análisis del desempeño

Portafolio

Es un concentrado de evidencias estructuradas que permiten obtener información valiosa del desempeño de los alumnos. Asimismo, muestra una historia documental construida a partir de las producciones relevantes de los alumnos, a lo largo del proyecto de intervención pedagógica.

También es una herramienta muy útil para la evaluación formativa; además de que facilita la evaluación realizada por el docente, y al contener evidencias relevantes del proceso de aprendizaje de los alumnos, promueve la autoevaluación y la coevaluación.

El portafolio es integrado por un conjunto de trabajos y producciones (escritas, gráficas, cartográficas o digitales) realizados de manera individual o colectiva, que

constituyen evidencias relevantes del logro de los aprendizajes esperados de los alumnos, de sus avances y de la aplicación de los conceptos, las habilidades y las actitudes.

Para utilizar de manera adecuada el portafolio, se seleccionan los productos que permiten reflejar significativamente el progreso de los alumnos y valorar sus aprendizajes, por lo que no todos los trabajos realizados en el proceso de intervención pedagógica forman parte del portafolio del alumno.

La observación, la revisión y el análisis de las producciones permiten contar con evidencias objetivas, no sólo del producto final, sino del proceso que los alumnos siguieron para su realización. De manera gradual, los alumnos pueden valorar el trabajo realizado, reflexionar sobre lo aprendido, identificar en qué requieren mejorar, revisarlo cuando sea necesario y recuperar algunas producciones para ampliar sus aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes esperados por medio del portafolio requiere de criterios que permitan identificar en qué nivel de desempeño (destacado, satisfactorio, suficiente o insuficiente) se encuentra cada alumno.

En la integración del portafolio se consideran las siguientes fases:

Fase 1: Recolección de evidencias

Fase 2: Selección de las mismas

Fase 3: Su análisis

Fase 4: Integración del portafolio

Finalidad

El uso del portafolio como instrumento de evaluación debe:

- Ser un reflejo del proceso de aprendizaje.
- Identificar cuestiones clave para ayudar a los alumnos a reflexionar acerca del punto de partida, los avances que se obtuvieron y las interferencias persistentes a lo largo del proceso.
- Favorecer la reflexión en torno al propio aprendizaje.
- Promover la auto y la coevaluación.

Procedimiento

La elaboración del portafolio será una tarea que se compartirá con los alumnos; para eso consideran los siguientes aspectos:

- Establecer el propósito del portafolio: los periodos que se utilizará; cuál es la tarea de los alumnos; qué trabajos se incluirán y por qué; y cómo se organizará.
- Definir los criterios para valorar los trabajos cuidando la congruencia con los aprendizajes esperados.
- Establecer momentos de trabajo y reflexión sobre las evidencias del portafolio.
- Establecer los periodos de análisis de las evidencias del portafolio.

Rúbrica

Este instrumento de evaluación se basa en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada.

En el diseño de esta rúbrica se considera una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética, relacionada con el nivel de logro alcanzado. Generalmente, se presenta en una tabla que, en el eje vertical, que incluyen los aspectos a evaluar y, en el horizontal, los rangos de valoración.

Procedimiento

Para elaborar la rúbrica se considera:

- Redactar los indicadores con base en los aprendizajes esperados.
- Establecer los grados máximo, intermedio y mínimo de logros de cada indicador para la primera variante, además de redactarlos de forma clara.
- Además se propone una escala de valor fácil de comprender y utilizar.

Listas de cotejo

Es una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, las acciones, los procesos y las actitudes que se desean evaluar.

La lista de cotejo se organiza en una tabla que sólo considera los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso, y se los ordena según la secuencia de realización.

2.5.3.4 Técnicas de interrogatorio

Pruebas escritas

Estas pruebas se construyen a partir de un conjunto de preguntas claras y precisas, que demandan del alumno una respuesta limitada a una elección entre una serie de alternativas, o una respuesta breve. Las preguntas constituyen una muestra representativa de los contenidos a evaluar.

Para del desarrollo de este instrumento de evaluación se proponen pruebas de respuesta abierta y cerrada.

Pruebas de respuesta cerrada:

- De opción múltiple: La pregunta se acompaña de un conjunto de respuestas donde sólo una es la correcta.
- De base común (multireactivos): Se formulan una serie de preguntas a partir de una misma información, generalmente un texto o un recurso gráfico.
- De ordenamiento: Proponen una serie de hechos o conceptos que aparecen desordenados; la tarea es secuenciarlos de acuerdo con un criterio establecido.
- Verdaderas o falsas: La pregunta se acompaña de un conjunto de afirmaciones correctas e incorrectas. La tarea es identificarlas.

- a) De correlación: Se conforman por dos columnas con ideas o conceptos relacionados entre sí. El propósito es señalar dichas relaciones.
- b) Para completar ideas: Se propone un planteamiento incompleto. La tarea es incluir la información que le dé coherencia y sentido a la idea planteada.
- c) Abiertas de respuesta única: Requieren de una respuesta específica.

Para elaborar pruebas escritas, es necesario identificar los aprendizajes esperados a evaluar, el tipo y número de preguntas o reactivos proporcionales a la relevancia de los contenidos.

Las pruebas escritas deben mostrar:

- Objetividad, entendida como la no intervención del juicio personal.
- Validez que conduzca al logro del propósito de la evaluación; es decir, que cada pregunta mida lo que debe evaluar.
- Confiabilidad en el grado de exactitud con que cada pregunta mide el aspecto que se desea evaluar.
- Claridad en las instrucciones, preguntas, y respuestas claras y precisas.
- Asignación de un valor a cada pregunta o reactivo. La calificación se obtiene a partir de la suma de los valores asignados a las soluciones correctas.

Pruebas de respuesta abierta

Las pruebas de respuesta abierta también son conocidas como pruebas de ensayo o subjetivas. Se construyen a partir de preguntas que dan plena libertad de respuesta al alumno. Permiten evaluar la lógica de sus reflexiones, la capacidad comprensiva y expresiva, el grado de conocimiento del contenido, los procedimientos seguidos en sus análisis y la coherencia de sus conclusiones, entre otros; pueden realizarse de forma oral o escrita.

Para elaborar pruebas de respuesta abierta se seleccionan los aprendizajes esperados a evaluar y los contenidos que se vinculan con cada uno de ellos; así como lo que se espera obtener de cada pregunta, es decir, su interpretación.

Al formular las preguntas de respuesta abierta, se consideran las siguientes acciones:

- Pedir a los alumnos que, mediante respuestas amplias, organicen, seleccionen y expresen los elementos esenciales de lo aprendido.
- Especificar a los alumnos qué esperamos de ellos: análisis, comentarios y juicios críticos.
- Programar el tiempo de realización en función de la extensión y dificultad de la prueba.
- Establecer los criterios de evaluación y darlos a conocer al grupo.
- Promover la observación y reflexión en torno al propio proceso de aprendizaje, los avances y las interferencias

Capítulo 3.

Aplicación, seguimiento, evaluación y formalización del proyecto

Introducción al capítulo 3

En el capítulo anterior, se diseñó el proyecto de intervención pedagógica con la finalidad de buscar transformar la práctica docente propia, así mismo se incorporaron los elementos teóricos metodológicos e instrumentales más pertinentes para abordar la problemática referente a la comprensión de textos, mediante la adivinanza.

Antes de la aplicación del proyecto de intervención pedagógica, para el tercer capítulo, se plantea la necesidad de adecuar la propuesta de innovación (métodos, técnicas, motivación) y el diseño pedagógico (objetivos y actividades) al grupo de alumnos que se pretende realizar la intervención pedagógica. De tal suerte, que, en este capítulo, se documenta la evaluación diagnóstica aplicada a los alumnos, padres de familia, escuela y contexto, con el fin de ajustar el proyecto de innovación a las necesidades reales de los alumnos. Posteriormente, una vez aplicado el proyecto de innovación, se registra y analiza de la información, con la finalidad de estimar alcances, límites, y resultados, que ayuden a generar propuestas de mejora, en la formalización del proyecto de innovación.

3.1 Fundamento pedagógico de la evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica se realiza antes de empezar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de verificar el nivel de preparación de los alumnos para enfrentarse al programa de intervención pedagógica.

Con esta se propone el conocimiento a detalle del alumno, protagonista principal del proceso, con el propósito de adecuar la actividad del docente (métodos, técnicas, motivación), el diseño pedagógico (objetivos, actividades, sistema de enseñanza), el nivel de exigencia e incluso el proyecto educativo a cada persona como consecuencia de su individualidad.

El proceso del proyecto de innovación requiere de la evaluación diagnóstica para la realización de pronósticos que permitan una actuación preventiva y faciliten los juicios de valor de referencia personalizada. La actuación preventiva está ligada a los pronósticos sobre la actuación futura de los alumnos.

3.2 Propósitos que se persiguen con la evaluación diagnóstica

- Establecer el nivel real del alumno antes de iniciar el proceso de implementación del proyecto de innovación.
- Identificar aprendizajes previos que marcan el punto de partida para el proyecto.
- Detectar carencias, lagunas o errores que puedan dificultar el logro de los objetivos planteados.
- Diseñar actividades remediales orientadas a la nivelación de los aprendizajes.
- Detectar objetivos que ya han sido dominados, a fin de evitar su repetición.
- Otorgar elementos que permitan plantear objetivamente ajustes o modificaciones en el programa.

- Establecer metas razonables a fin de emitir juicios de valor sobre los logros escolares y con todo ello adecuar el tratamiento pedagógico a las características y peculiaridades de los alumnos.

Para los fines del proyecto de intervención pedagógica, la evaluación es entendida como un proceso curricular, que permite obtener información sobre los aprendizajes logrados y tomar decisiones para continuar. La finalidad de esta evaluación es, por lo tanto, el mejoramiento de los resultados educativos.

3.3 Fases del proceso de evaluación diagnóstica

Se destacan los siguientes aspectos del proceso de evaluación (Jornet, Sánchez, y Leyva, 2008):

1.- Los objetivos de estudio a evaluar: Se seleccionan los aprendizajes deseados a evaluar, es decir los objetivos y metas que se espera lograr al finalizar.

2.- Selección del instrumento: Se decide el instrumento que se empleará para la recolección de información (pruebas escritas, interrogaciones orales, pautas de observación, cuestionarios, preguntas, etc.).

3.- Obtención de la información: Supone la aplicación de los instrumentos seleccionados en ambientes regulados.

4.- Registro y análisis de la información: Una vez aplicado el instrumento a los alumnos se realizará el análisis de los resultados mostrando las fortalezas, así como también las áreas de oportunidad en los alumnos en función de los objetivos trazados.

5.- Toma de decisiones (ajuste del proyecto de intervención): Se formulan juicios, y se toman decisiones, para ajustar el proyecto de intervención pedagógica.

3.3.1 Fase 1: Los objetivos de estudio a evaluar

1. Las áreas académicas
2. Los estilos de aprendizaje
 - Auditivos
 - Visuales
 - Kinestésicos
3. El contexto

3.3.1.1 Aprendizajes previos a evaluar

El proyecto de intervención pedagógica, requiere de habilidades básicas que tienen que ver con la organización gráfica de los textos y sus aspectos sintácticos y semánticos, es por eso que, para la evaluación diagnóstica se pretende indagar las habilidades de los alumnos en reconocer estas propiedades de los textos.

Cuadro de capacidades e indicadores que fueron evaluados

Competencia	Capacidad	Indicador
Comprensión de textos.	1. Lectura de palabras y oraciones	1.1 Relaciona palabras y oraciones con imágenes.
	2. Obtiene información explícita del texto	2.1 Identifica ideas específicas.
	3. Hace inferencias a partir de lo leído	3.1 Reconoce el tema central y las ideas principales del texto. 3.2 Deduce el propósito del texto. 3.3 Establece relaciones de causa-efecto. 3.4 Reconoce el significado de palabras o expresiones a partir del contexto de la lectura. 3.5 Hace deducciones relacionando información intratextual.
	4. Reflexiona en torno al texto	4.1 Evalúa el contenido y forma del texto.

Capacidad 1: lectura de palabras y oraciones

Esta capacidad permite al estudiante asociar palabras u oraciones con imágenes. La intención de las preguntas que evalúan esta capacidad es poder recoger información sobre aspectos previos a la comprensión de textos, pero que implican tener un conocimiento meramente del alfabeto (generalmente pueden decodificar palabras u oraciones aisladas sin llegar a la comprensión).

Indicador 1-1 - Relaciona palabras y oraciones con imágenes

- El estudiante asocia una palabra u oración con el dibujo o imagen al que se hace referencia.

Capacidad 2: Obtiene Información explícita del texto

Esta capacidad permite al lector recuperar la información que se encuentra de manera explícita en el texto. La recuperación efectiva requiere una comprensión relativamente superficial. Este proceso necesita poca o ninguna inferencia o interpretación. No hay “vacíos” de sentido que deban llenarse: el sentido es evidente y está explícito en el texto.

Indicador 2-1 - Identifica ideas específicas del texto

- El estudiante reconoce en diversos tipos de textos datos, hechos o ideas relevantes para la lectura. Para ello, el estudiante debe cotejar la información solicitada en la pregunta con información literal o parafraseada en el texto y usarla para encontrar la información que se le pide. Las preguntas asociadas a este indicador exige que el estudiante se centre en uno o varios fragmentos de información.

Capacidad 3: Hace inferencias a partir de lo leído

Esta capacidad permite al lector ir más allá de la superficie del texto y llenar los “vacíos” de significado. Para ello, el lector debe ser capaz de deducir aquella información que es implícita y que es necesaria para comprender el texto en aspectos particulares y en su totalidad. En este caso los lectores principalmente deben interpretar el texto, relacionando, integrando y contrastando ideas. Se considera que alguien comprende un texto, no cuando puede repetir sus componentes de memoria sino cuando puede explicar el significado con sus propias palabras. Para ello tiene que haber deducido las distintas relaciones que se dan entre las frases u oraciones, así como haber completado la información del texto con otras informaciones que no estaban explicitadas por el autor pero que, sin embargo, es posible deducirlas a partir de lo que dice en el texto.

Indicador 3-1 Reconoce el tema central y las ideas principales del texto

- El alumno comprende la información relevante en las diferentes partes del texto, y abstrae la idea que engloba todas aquellas identificadas en dicha información.

Indicador 3-2 - deduce el propósito del texto

- El estudiante infiere, a partir de la relación de códigos lingüísticos, no lingüísticos y paralingüísticos del texto, el propósito o finalidad para la que fue escrito el texto. Debe deducir la intención del texto a partir de la información presentada en él y a la forma como esta se organiza.

Indicador 3-3 - Establece relaciones causa – efecto

- El estudiante deduce una relación semántica específica que no es explícita en el texto: infiere que un evento causó otro evento o que una idea es la razón o consecuencia de otra.

Indicador 3-4 - Reconoce el significado de palabras o expresiones a partir del contexto de la lectura

- El estudiante reconoce el significado de palabras o expresiones atendiendo no solo a su significado “de diccionario”, sino el uso que se le da en determinadas circunstancias. Las preguntas asociadas a este indicador se focalizan generalmente en aquellos términos o expresiones que son relevantes para la comprensión cabal del texto.

Indicador 3-5 - Hace deducciones relacionando información intratextual

- El estudiante hace deducciones relacionando distintas fuentes de información del texto. Se deberá hacer conexiones entre la información contenida en el texto e inferir la información necesaria para la comprensión del mismo.

Capacidad 4: Reflexiona en torno al texto

Por medio de esta capacidad, los lectores examinan o reflexionan en torno al significado global del texto o de algunas ideas propuestas en este, o a los recursos

utilizados por el autor para transmitir ese significado y juzgar si son adecuados o no. El lector, inmerso en este proceso, se distancia del texto, lo considera objetivamente y evalúa su calidad y adecuación, con una perspectiva crítica en muchos casos, teniendo en cuenta el contenido o la forma del texto.

Indicador 4-1 - Evalúa el contenido y forma del texto

- El estudiante evalúa las afirmaciones del texto teniendo en cuenta su propio conocimiento del mundo. Los estudiantes deberán contrapesar su comprensión del texto con su comprensión del mundo con la finalidad de rechazar, aceptar o permanece neutrales frente a las ideas que se plantean en el texto o a la manera como estas son presentadas. Las preguntas asociadas a este indicador exigen en muchos casos que el estudiante justifique su punto de vista desde una perspectiva crítica sustentándola necesariamente con la información que el texto le brinda. En el caso de la evaluación de la forma, el estudiante reflexiona y evalúa los recursos formales que usa el autor para transmitir el significado de su texto y para tratar de influir en la audiencia. En muchos casos, deben apelar a sus conocimientos formales acerca de las convenciones del lenguaje.

3.3.1.2 Forma evaluar los aprendizajes previos

La prueba de tercer grado estuvo compuesta por un total de 58 preguntas distribuidas en 2 cuadernillos. Cada niño se enfrentó solo a uno de estos.

Niveles de desempeño generales

La descripción general de niveles de desempeño asumida en esta evaluación para el tercer grado fue la siguiente:

- **NIVEL AVANZADO:** Es el nivel de desempeño que indica un dominio más profundo de las capacidades evaluadas, que el requerido para el grado.
- **NIVEL SUFICIENTE:** Es el nivel de desempeño que indica un rendimiento aceptable para el grado. Los estudiantes de este nivel demuestran un dominio adecuado y necesario de las capacidades evaluadas.
- **NIVEL BÁSICO 1:** Es el nivel de desempeño que indica un dominio incipiente o un manejo elemental de las capacidades que los estudiantes del grado evaluado deberían haber desarrollado en el grado en el que se encuentran.
- **NIVEL BÁSICO 2:** Este nivel de desempeño que indica un manejo de aquellas capacidades que los estudiantes del grado evaluado debieran haber desarrollado en el ciclo anterior.
- **POR DEBAJO DEL BÁSICO:** Los estudiantes ubicados en este grupo no demuestran tener un manejo de las capacidades que les permita resolver por lo menos las tareas del nivel básico 2.

Cada nivel de desempeño se construye sobre la base del nivel previo, de tal manera que el desempeño en un nivel suficiente supone el dominio del nivel básico 1 y el básico 2; y el desempeño en un nivel avanzado supone un dominio del nivel suficiente, del básico 1 y del básico 2.

Niveles de desempeño en la comprensión de textos

Luego de aplicada la evaluación, se pudieron establecer las tareas que los estudiantes realizaron con respecto a la competencia y capacidades evaluadas, las cuales se describen a continuación:

Nivel Básico 2

En este nivel se ubican los estudiantes solo pueden realizar tareas muy simples que van desde la lectura de palabras y oraciones sueltas hasta tareas que implican la obtención de parte de la información contenida en los textos de manera local. Identifican generalmente solo eventos y sujetos mencionados en el texto.

En este nivel los estudiantes pueden responder preguntas que les solicitan obtener información que aparece de manera explícita y literal en el texto. Para llegar a la respuesta correcta, el estudiante selecciona de entre las opciones de respuesta aquella que repite literalmente la información que aparece en el texto. Generalmente en este nivel los estudiantes pueden comprender textos de tres o cuatro oraciones (un párrafo), de tema muy familiar y lenguaje sencillo. Nos encontramos ante una comprensión muy superficial y fragmentada del texto.

Los estudiantes en este nivel logran realizar tareas tales como:

- Relacionar palabras con dibujos
- Relacionar oraciones con dibujos

Además, en textos muy sencillos, generalmente compuestos por tres o cuatro oraciones, logran realizar tareas tales como:

- Identificar datos específicos explícitos en textos cortos que se encuentran generalmente en la primera o segunda oración del texto y que están expresados en una sola proposición.

A continuación, las actividades que los estudiantes de este nivel lograron realizar:

El naranjo

El naranjo es un árbol frutal. El fruto es la naranja. La raíz del naranjo crece profunda en el suelo. Su tallo o tronco alcanza hasta cuatro metros de alto.



CAPACIDAD EVALUADA: Obtiene información explícita del texto.

INDICADOR: Identifica ideas específicas.

1. ¿Qué es el naranjo?

- Una raíz
- Un tallo
- Un árbol frutal

Para responder esta pregunta el alumno extrae la información solo de la primera oración del texto. Nótese que la pregunta repite de manera literal lo que el texto señala, al igual que la opción de respuesta correcta.

Nivel Básico 1

En este nivel se ubican los estudiantes que aún demuestran una comprensión fragmentaria del texto. Los estudiantes pueden responder preguntas que les solicitan obtener información que aparece de manera explícita y literal en el texto.

Para llegar a la respuesta correcta, el estudiante selecciona de entre las opciones de respuesta aquella que repite literalmente la información que aparece en el texto. Generalmente en este nivel los estudiantes pueden comprender textos de más de un párrafo (aunque cortos), de tema muy familiar y lenguaje sencillo.

En textos de 2 ó 3 párrafos cortos y de estructura sencilla, los estudiantes en este nivel logran realizar tareas tales como:

Identificar datos específicos explícitos que se encuentran entretnejidos en el texto.
Seleccionar qué información es relevante para la realización de la tarea.

Identificar y recuperar información sobre todo a partir de una lectura de partes limitadas.

A continuación, las actividades que los estudiantes de este nivel lograron realizar:

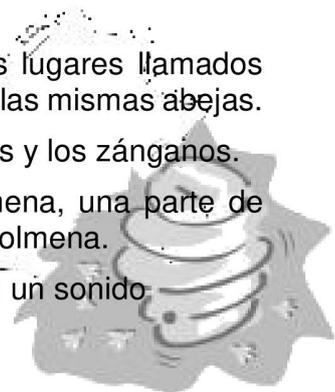
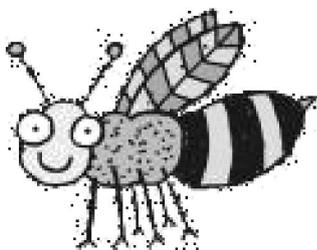
Las abejas

Las abejas son animales muy organizados. Viven en unos lugares llamados colmenas. Las colmenas están hechas de cera, que fabrican las mismas abejas.

En la colmena viven tres tipos de abejas: la reina, las obreras y los zánganos.

Cuando nace una nueva reina en la colmena, una parte de ellas sale en grupo a construir una nueva colmena.

Las abejas, cuando están en grupo, emiten un sonido llamado zumbido.



El texto “Las Abejas” es un texto informativo típico que los estudiantes ubicados en este nivel pueden comprender. Como puede observarse, se trata de un texto corto de tres párrafos. Este texto es ligeramente más complejo que el del ejemplo del nivel Básico 2, no solo por la extensión en sí, sino por la cantidad de información que brinda.

CAPACIDAD EVALUADA: Obtiene información explícita del texto.

INDICADOR : Identifica ideas específicas.

1. ¿Cuántos tipos de abejas viven en la colmena?

- a) Dos
- b) Tres
- c) Cuatro

2. Una parte de las abejas sale en grupo sale a construir una nueva colmena cuando:

- a) Nace una nueva reina
- b) Emiten un sonido llamado zumbido
- c) Fabrican cera

Las preguntas 1 y 2 piden al estudiante obtener información explícita que se encuentra hacia la mitad del texto (no al comienzo, ni al final sino en medio) que, si bien es bastante cortó, incluye mayor cantidad de datos en comparación con el texto ejemplo del nivel Básico 2.

Nivel Suficiente

Lo que deberían poder realizar en este nivel:

En textos de una complejidad adecuada para el grado, los estudiantes deberían poder realizar las siguientes tareas:

- Obtener información explícita, sobre todo literal (algunas veces parafraseada), cuando no se encuentra a la vista.
- Realizar inferencias variadas (reconocimiento de relaciones causales, temporales, de significado de palabras, etc.) a partir de información explícita y de una lectura local (de partes de este) y global.
- Evaluar críticamente el contenido del texto cuando este brinda los argumentos de manera obvia y explícita.

Si bien los estudiantes, a un nivel suficiente para el grado, debieron poder realizar el conjunto de tareas antes señalado, en la realidad, demostraron poder realizar dichas tareas en textos de dos o tres párrafos cortos y de estructura sencilla.

A continuación, las actividades que los estudiantes de este nivel lograron realizar:

Los esquimales son un pueblo que habita en el norte de América.

Son de pequeña estatura y muy fuertes. Sus cabellos son negros y rígidos; sus pies y manos, pequeñísimos. Sus principales alimentos son el pescado y algunas aves.

En verano viven en cabañas hechas con pieles. En invierno, construyen cabañas de madera que cubren de tierra y de nieve.

Tienen un carácter dulce y son pacíficos por naturaleza, entre ellos, las peleas son muy raras. En sus fiestas, bailan y cantan acompañados de tambores.



Este es un texto informativo que los estudiantes de este nivel pueden comprender. A diferencia de los textos informativos propuestos como los ejemplos en los niveles anteriores, este presenta mayor información en cada párrafo (diversos datos acerca de la vida de los esquimales) y el tema mismo puede no ser tan familiar para los estudiantes como el caso de las abejas o del árbol del naranjo.

CAPACIDAD EVALUADA: Hace inferencias a partir de lo leído.

INDICADOR: Reconoce el tema central y las ideas principales del texto.

1. ¿Qué título le pondrías al texto?

- a) Las cabañas de los esquimales**
- b) Los esquimales**
- c) El carácter de los esquimales**

Para responder esta pregunta el estudiante debió inferir aquella idea que alude de manera general al tema central del texto, que en este caso se anuncia desde la primera oración. Nótese que las demás alternativas contienen información específica o particular que son ideas secundarias del texto.

CAPACIDAD EVALUADA: Obtiene información explícita del texto.

INDICADOR: Identifica ideas específicas.

2. ¿De qué material están hechas las cabañas de los esquimales en invierno?

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Puntaje 1:

El estudiante señala que las cabañas de los esquimales en invierno son de madera

Ejemplos de respuesta:

- De madera
- De madera que cubren con tierra y nieve

Puntaje 0:

Otra respuesta, ejemplos de respuesta:

- De nieve
- De pieles

Para responder esta pregunta, el estudiante debió extraer la información solicitada del primer párrafo del texto. Esta pregunta, si bien evalúa la obtención de información explícita, parafrasea la información del texto, es decir, no repite de manera literal lo que el texto dice. En este caso, el texto señala literalmente que los esquimales “construyen cabañas de madera...” sin embargo, la pregunta parafrasea esta idea y

opta por la formulación “¿De qué material están hechas.....?”. Por otro lado, tome en cuenta que se trata de una pregunta abierta, lo cual le otorga mayor dificultad en comparación con las preguntas de opción múltiple que evalúan la misma capacidad

El ratón de la ciudad y el del campo

Un ratoncito que vivía en el campo recibió la carta de un primo en la que lo invitaba a pasar unos días con él, en su cómodo huequito en un gran palacio en la ciudad.

El ratoncito del campo aceptó con alegría la invitación y partió hacia la vivienda de su primo.

Al llegar al palacio ¡qué olor! El ratón campesino se maravilló por todos los ricos quesos que vio. ¡Qué delicia! ¡Nunca vio tantos quesos juntos! Pero cuando fue a comerlos apareció un señor con una escoba gorda y grandota y los dos ratones tuvieron que salir corriendo de ahí, dejando con pena la rica comida para otro momento.

Corrieron y corrieron hasta que al fin pudieron escapar. El pobre ratoncito del campo no estaba acostumbrado a estos sustos, casi no podía respirar.

Cuando ya había pasado el susto, el ratón de la ciudad lo invitó a comer otra vez. Pero el ratoncito del campo le dijo:

- Prefiero un pequeño pedacito de pan comido con tranquilidad, que el queso más rico comido entre escobazos y miedo.

Y así regresó a su humilde, pero tranquila casita del campo.



Este es un típico texto narrativo que los estudiantes de este nivel pueden comprender. Se trata de un texto con una estructura narrativa muy marcada (inicio: el ratón del campo recibió invitación y se fue a la ciudad; conflicto o nudo: el ratón llegó al palacio, se quedó maravillado con la comida pero no pudo comer nada; final: el ratón del campo decidió regresar a su casa) e incluye diálogos directos de los personajes. La estructura marcada facilita la lectura aunque la inclusión de algunos diálogos directos lo hace un poco más complejo que si todo fuera narrado en tercera persona.

CAPACIDAD EVALUADA: Hace inferencias a partir de lo leído.

INDICADOR: Establece relaciones de causa - efecto.

1. ¿Por qué el ratón del campo se fue a la ciudad?

- a) porque le gustaba la ciudad
- b) porque un primo lo invitó
- c) porque quería comer ricos quesos

Para responder esta pregunta, el estudiante debió establecer la relación semántica de causalidad a partir de la primera oración del primer párrafo.

CAPACIDAD EVALUADA: Obtiene información explícita del texto.

INDICADOR: Identifica ideas específicas.

2. ¿Qué sucedió cuando el ratón llegó a palacio?

- a) Se entusiasmó al ver tantos ricos quesos
- b) Se comió todos los quesos que vio
- c) Recibió una carta de su primo

Para responder esta pregunta, el estudiante debió obtener información explícita del texto. Primero debió ubicarse en el momento en el que el ratón llegó al palacio para identificar lo que este hizo al llegar. Aquí la obtención no es tan directa puesto que tiene que discriminar de entre información que está propuesta en las alternativas, debido a que sucedieron varios hechos cuando el ratón llegó al palacio.

CAPACIDAD EVALUADA: Obtiene información explícita del texto.

INDICADOR: Identifica ideas específicas.

3. ¿Qué sucedió al final de la historia?

- a) Los ratones pudieron comer los quesos
- b) El ratón campesino invitó al campo al ratón de la ciudad
- c) El ratón campesino regresó a su casa del campo

Para responder esta pregunta, el estudiante debió obtener información explícita del texto a partir del establecimiento de una relación de secuencia.

CAPACIDAD EVALUADA: Hace inferencias a partir de lo leído.

INDICADOR: Reconoce el significado de palabras o expresiones a partir del contexto de la lectura

4. “Y así regresó a su humilde, pero tranquila casita del campo”.

En esta oración, la palabra subrayada significa:

- a) Sucia
- b) Pacífica
- c) Pobre

En este caso, el estudiante debe identificar el sentido de la palabra subrayada en el contexto de una proposición. Ello significa comprender, a partir de una lectura local, que la palabra humilde significa “pobre”.

Nivel avanzado

Lo que deberían poder realizar en este nivel

En este nivel, los estudiantes, en textos de mediana y larga extensión para el grado, deberían lograr las siguientes tareas:

- Obtener información explícita, literal o parafraseada, cuando no se encuentra a la vista.
- Realizar deducciones y presuposiciones de la información contenida en el texto de manera local o global, a partir de información explícita e implícita.
- Realizar una interpretación crítica del contenido del texto cuando este brinda los argumentos de manera no tan obvia y explícita y donde es necesario apelar a su conocimiento enciclopédico.

La Huacachina

Huacachina es el nombre de una famosa laguna que se encuentra en el departamento de Ica. Sus aguas son verdosas y medicinales.

La leyenda dice que antiguamente era un pequeño pozo, junto a un algarrobo. A este lugar solía llegar una princesa envuelta en una sábana, para disfrutar de un fresco baño.

Un día, antes de meterse al agua, la princesa contemplaba su hermosura en un espejo cuando vio a través de él aun cazador que la observaba. Asustada, corrió para salvarse. La sábana se enredó en una rama y se convirtió en un arenal.

Siguió corriendo y volvió a tropezar con un ramal. El espejo se quebró y se convirtió en laguna; entonces ella quedó transformada en sirena y sumergida en la profunda laguna.

Cuentan los pobladores de la zona que cada año se ahoga en la laguna un hombre que no es del lugar. Ellos creen que es la princesa convertida en sirena que sale y se lo lleva.

El texto “La Huacachina” es un texto que los estudiantes de este nivel pueden comprender. Se trata de un texto de tema poco familiar para los estudiantes, de mediana extensión (5 párrafos) y que además explica el origen de una laguna por medio de una leyenda (no solo cuenta la leyenda en sí, sino que hace explícito el hecho que la leyenda explica el origen de la laguna y cómo ello origina otras creencias “mágicas”. Entender esto último es lo que le otorga mayor complejidad.

CAPACIDAD EVALUADA: Hace inferencias a partir de lo leído.

INDICADOR: Deduce el propósito del texto

1. El propósito principal del texto es:

- a) Contar el origen de la laguna Huacachina**
- b) Explicar cómo la princesa se convertía en sirena**
- c) Describir cómo es la laguna Huacachina**

Para deducir cuál es la intención del texto, el estudiante debe haber realizado una lectura global del texto. Note que las otras opciones de respuesta constituyen un entendimiento errado del propósito aunque se aluda de alguna manera a ideas que se presentan en el texto.

CAPACIDAD EVALUADA: Obtiene información explícita del texto.

INDICADOR: Identifica ideas específicas.

2. Según el texto, ¿qué se convirtió en laguna?

- a) La princesa**
- b) El espejo**
- c) el pozo**

Para responder esta pregunta, el estudiante debió extraer la información solicitada del cuarto párrafo del texto. Note que la dificultad de la pregunta radica en el hecho de que la información solicitada se encuentra entretrejida en el texto (no está a la vista) y además la búsqueda de dicha información se hace más difícil por haber transformaciones además de la del espejo.

El cuervo y la zorra

Un cuervo cierta vez encontró un pedazo de carne y, para saborearlo debidamente, voló a la rama de un árbol. De pronto, apareció una zorra hambrienta y el cuervo le dijo orgulloso:

- *Hola amiga zorra, qué lástima que usted no tenga nada de comer mientras que yo voy a saborear un delicioso pedazo de carne.*

La zorra, que olió la apetitosa comida del cuervo, le respondió:

- *Hermano cuervo, en realidad su pedazo de carne no me interesa, lo que me llama la atención es que hoy día lo veo más elegante y hermoso que nunca.*

El cuervo la miraba halagado, pero atendiendo su carne. La zorra siguió hablándole:

- *Hermano cuervo, se nota que usted podría hasta llegar a ser un rey.*

El cuervo estaba sumamente satisfecho de tanta alabanza, pero se preocupaba de su carne. Entonces, la zorra le dijo:

- *Hermano cuervo, sé que usted tiene una hermosa voz, comparable con la del ruiseñor, y me gustaría escucharlo.*

El cuervo, contento por tantos halagos, decidió cantar algo y, al abrir el pico, se le cayó la carne. La zorra, entonces, le dijo al cuervo:



Siga usted cantando, hermano cuervo, mientras yo devoro este apetitoso manjar.

CAPACIDAD EVALUADA: Hace inferencias a partir de lo leído.

INDICADOR: Establece relaciones de causa - efecto.

1. ¿Por qué el zorro comenzó a alabar al cuervo?

- a) porque le tenía mucho cariño**
- b) porque le gustaba su linda voz**
- c) porque quería comerse su pedazo de carne**

Para responder esta pregunta, el estudiante debió establecer la relación semántica de causalidad a partir del entendimiento de todo el texto, puesto que solo hacia el final de este podemos realmente saber que las alabanzas del zorro estaban directamente relacionadas con su intención de arrebatarle el pedazo de carne al cuervo.

CAPACIDAD EVALUADA: Hace inferencias a partir de lo leído.

INDICADOR: Hace deducciones relacionando información intratextual.

2. El cuervo se quedó sin su pedazo de carne debido a su:

a) humildad

b) orgullo

c) bondad

Para responder esta pregunta, el estudiante debe inferir, a partir de las actitudes del cuervo, una característica de su personalidad, para ello es necesario que se realice una lectura global del texto.

CAPACIDAD EVALUADA: Reflexiona en torno al texto.

INDICADOR: Evalúa el contenido del texto

**3. ¿Te parece bien que el cuervo se quedara al final sin su pedazo de carne?
¿Por qué?**

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Puntaje 1:

El estudiante señala Sí o No y sustenta su respuesta con la información que el texto le brinda. Si la respuesta es Sí, la explicación debe ser coherente con el hecho de que el cuervo se creyó todas las alabanzas que le dijo el zorro o porque se sintió muy orgullosa y descuidó su comida.

Si la respuesta es No, la explicación debe ser coherente con el hecho de que al cuervo lo engañaron.

Ejemplos de respuesta:

- Sí, porque se creyó todo lo que le dijo el zorro
- Sí, porque se sintió muy halagada
- No, porque él solo quería cantar
- No, porque el zorro lo engañó

Puntaje 0:

El alumno da una respuesta vaga, inconsistente o incoherente, ejemplos de respuesta:

- Sí, porque el cuervo es malo
- Sí, porque el cuervo cantó

Para responder esta pregunta el estudiante debe conectar varias ideas del texto (los hechos que demuestran la actitud egoísta del cuervo y su reacción ante los halagos del zorro o la estrategia que usó el zorro para poder quitarle el pedazo de carne al cuervo) e interpretarlas para, a partir de ello, sustentar su opinión acerca del episodio final del cuento.

3.3.1.3 Análisis de los Estilos de Aprendizaje

El paso de una lectura mecanizada a una comprensiva, se lleva a cabo cuando el sujeto tiene pleno conocimiento de las diferentes estrategias de lectura. (Baker, 1995). Además, “una estrategia es un proceso interno del individuo para adquirir, elaborar, organizar y emplear la información del texto” (Puente, 1991, p.115). También es importante agregar que “un acto de lectura consiste en el dominio simultáneo de las estrategias, esto y no equivale a su suma, sino a interacción” (Denyer, 1998, p.31). La estrategia debe ser seleccionada por el sujeto ante varias alternativas a elegir, saber cuándo, cómo y dónde emplearla y debe encaminarse a lograr una meta.

Por otra parte, González, (1996, p. 87) manifiesta los estilos de aprendizaje como una tendencia, relativamente estable, que muestran las personas al utilizar la misma estrategia en situaciones de aprendizaje.

Estilos de aprendizaje

El Modelo VAK sostiene que tenemos tres sistemas para representar la información en nuestra mente: Visual, Auditivo y Kinestésico. Estos estilos de Aprendizaje se definen como un conjunto de características personales, biológicas o del desarrollo, que hacen que un método, o estrategia de enseñar sea efectivo en unos estudiantes e inefectivo en otros (Dunn y Dunn, 1978).

Ahora bien, el aprendizaje está estrechamente relacionado con la manera en que representamos mentalmente la información, por lo tanto, podemos decir que a partir de los sistemas de representación, existen también tres estilos de aprendizaje:

Visual

Está relacionado con el sentido de la vista. Cuando utilizan el sistema de representación visual, los alumnos leen o construyen imágenes que representan las ideas. Toman notas, elaboran dibujos o diagramas que les ayudan a visualizar y a procesar una mayor cantidad de datos en poco tiempo, por ello es el modelo ideal para establecer relaciones entre datos y conceptos. Las capacidades de abstracción y de planificación están directamente relacionadas con la capacidad de visualizar.

Auditivo

Se relaciona con el sentido del oído. El alumno utiliza el sistema auditivo de representación cuando recuerda un mensaje verbal o una experiencia sonora, generalmente de manera secuencial y organizada. Muestra preferencia por recibir explicaciones orales y a menudo se repite con frecuencia las palabras o conceptos que juzga importantes. Es muy efectivo en el aprendizaje de idiomas o discursos. Naturalmente, es el más apropiado en el aprendizaje de todo lo relacionado a la música.

Kinestésico

Se relaciona con las emociones, los sentidos del tacto, del olfato y el gusto. Cuando el alumno procesa la información relacionándola a sus sensaciones y movimientos, está

utilizando el sistema de representación kinestésico. De esta manera consigue un aprendizaje más profundo, pero que requiere más tiempo. La razón es muy sencilla: es más rápido aprender, a través de la vista, que una bicicleta es un vehículo con dos ruedas; pero aprender a conducirla requiere movilizar todos los sistemas de nuestro organismo.

Fichas para identificar las modalidades visuales, auditivas y kinestésica-sensorial.

Se propone dos actividades para detectar la preferencia que cada alumno tiene al representar la información. Ambas son muy sencillas y para tener mejores resultados es necesario que se realicen con la mayor autonomía posible (Ver anexo).

3.3.1.4 Análisis del contexto

Para evaluar el contexto del alumno se proponen los siguientes aspectos:

Los aspectos del entorno social que favorece o dificulta el desarrollo del alumno

- Características y servicios del pueblo y posibilidades que brinda al alumno, servicios extraescolares con los que cuenta el alumno que responden a sus necesidades de salud, económicas, sociales, la medida en que el alumno las conoce y utiliza, su grado de satisfacción al respecto.
- Grupos de referencias fuera del contexto escolar y familiar: grupos de amistades con los que el alumno se identifica y comparte su tiempo libre, el grado de integración en los mismos y el tipo de valores que sustentan.

Aspectos sobre el medio familiar que favorecen o dificultan el desarrollo del niño

- Estructura familiar
- Relaciones familiares y dinámica interna: relaciones que se establecen entre los distintos miembros y el alumno, reglas familiares y la forma de establecer límites, formas de afrontar los conflictos, niveles de comunicación. Especialmente importante es la información referida a las pautas educativas y a los aspectos en que se favorece o no la autonomía de los hijos.
- Valores predominantes, así como las actitudes ante las diferencias de sexo, y capacidades diferentes.
- Vida cotidiana y tiempo libre.
- Actitud en el proceso de enseñanza-aprendizaje y condiciones de la casa para el estudio, libros de consulta...
- Relación familia escuela.

Aspectos sobre el alumno en su entorno familiar

- Características personales y relaciones sociales: es fundamental contar con la percepción que la familia tiene de la forma de ser de su hijo, así como de las relaciones sociales que establece el alumno fuera del texto escolar.
- Grado de autonomía
- Juego
- Salud
- Actitud y hábitos de estudio

3.3.2 Fase 2: Selección del instrumento

Técnica de interrogatorio

Prueba de respuesta abierta

Ese instrumento se construye a partir de preguntas que dan plena libertad de respuesta al alumno, ya que permite evaluar la lógica de sus reflexiones, la capacidad comprensiva y expresiva, el grado de conocimiento del contenido, los procedimientos seguidos en sus análisis y la coherencia de sus conclusiones; además se propone su realización de forma escrita.

Para elaborar las pruebas de respuesta abierta se seleccionan los aprendizajes esperados a evaluar y los contenidos que se vinculan con cada uno de ellos; así como lo que se espera obtener de cada pregunta, es decir, opinión, interpretación, argumento, hipótesis y datos sobre procedimientos, entre otros.

A continuación se consideraron las siguientes acciones:

- Pedir a los alumnos que, mediante respuestas amplias, organicen, seleccionen y expresen los elementos esenciales de lo aprendido.
- Especificar a los alumnos qué esperamos de ellos: análisis, comentarios y juicios críticos.
- Programar el tiempo de realización en función de la extensión y dificultad de la prueba.
- Establecer los criterios de evaluación y darlos a conocer al grupo.
- Promover la observación y reflexión en torno al propio proceso de aprendizaje, los avances y las interferencias

3.3.3 Fase 3: Obtención de la información.

La aplicación de la evaluación diagnóstica se realizó entre los días 27 de abril y 3 de mayo del 2016 en la Escuela Primaria Venustiano Carranza, del municipio de San Cosme Xaloztoc.

Tanto la aplicación de las pruebas como la de los cuestionarios se llevaron a cabo por el profesor de grupo en compañía de un representante de los padres de familia, con la finalidad de dar testimonio a la citada prueba.

La aplicación de las pruebas se realizó durante dos días consecutivos, con una duración total de, aproximadamente, una hora diaria. En cada uno de los días, los alumnos respondieron a dos pruebas consecutivas con un descanso de unos 20 minutos entre la realización de una prueba y la siguiente.

El día 3 de mayo del 2016 los alumnos complementaron, un cuestionario sobre aspectos personales, familiares y escolares.

Teniendo en cuenta la edad del alumnado y su capacidad para mantener la concentración, se consideró que el tiempo máximo de cada sesión o medición no debería exceder los 60 minutos.

3.3.4 Fase 4: Registro y análisis de la información

Informe diagnóstico

INSTITUCIÓN: Escuela Primaria Venustiano Carranza

AÑO: 2016

GRADO Y GRUPO: 3° Grupo "B"

TURNO: Matutino

NIVEL: Primaria

El comienzo de una nueva fase de aprendizaje, demanda el conocimiento de los esquemas de conocimiento que posee el alumno de forma individual y la dinámica de la clase pertinentes para la nueva situación de aprendizaje. Los instrumentos usados en esta instancia, fueron la consulta e interpretación de la historia escolar de los alumnos, así como el registro e interpretación de las respuestas y comportamientos ante preguntas y situaciones respecto a los aprendizajes básicos necesarios para desarrollar la siguiente fase del aprendizaje.

Resultados obtenidos

Contexto

El presente diagnóstico se realiza en la Escuela Primaria "Venustiano Carranza", ubicada en el municipio de San Cosme Xaloztoc de la Colonia Venustiano Carranza, turno matutino. El grupo escolar del tercer grado grupo b cuenta con una matrícula de 34 alumnos, de los cuales 20 son varones y 14 son mujeres.

Observaciones sobre el período de adaptación

En el grupo se observan regulares relaciones interpersonales, toda vez que existen indicios de bullying al interior del salón de clases. Existen grupos de alumnos contrapuestos en donde existe cierta rivalidad, tanto física como ideológica y afectiva.

Por otro lado, de forma general se observa que tienen dificultad para cumplir algunas normas, especialmente las relacionadas con hábitos de trabajo y comportamiento.

Comportamiento General del Grupo

El grupo ha demostrado que posee un regular comportamiento, dentro y fuera del aula, ya que como mencione anteriormente, el grupo tiene un alto grado en la desatención de normas y si se agrega que existe un mayor porcentaje de hombres, el ambiente escolar se vuelve un tanto inestable.

De igual modo, se observa que el índice de inasistencias y de retardos es medio, ya que existen alumnos con bastantes retardos, muchos de ellos como principal responsable, el tutor o padre de familia. Es de menester mencionar que en algunos alumnos los retardos y faltas tienen su origen en su estado de salud.

Aspectos fisiológicos

En el grupo sólo hay un niño zurdos y cuatro (4) que utilizan lentes. Además existen indicios fundamentados de que 5 alumnos tienen deficiencia visual.

Por otro lado, un par de alumnos presentan un cuadro de salud deficiente, de tal suerte que los obliga a ausentarse continuamente de la actividad escolar.

Aspectos Socio-Emocionales

A pesar de su corta edad el grupo se encuentra dividido por subgrupos, y en algunos de los casos existe cierta rivalidad por su aspecto físico y económico. Llegando incluso a la rivalidad entre miembros de la comunidad de padres de familia.

Áreas Académicas

Un 8.9 por ciento de estudiantes relaciona oraciones con el dibujo que le corresponde, además obtiene información que aparece explícita y literal en el texto, aparece en la primera o segunda línea del texto o está a la vista.

El 22.8 por ciento de alumnos obtiene información explícita, sobre todo literal, cuando se encuentra a la vista.

Un 21.5 por ciento de alumnos obtiene información explícita, sobre todo literal, cuando no se encuentra a la vista. Realizan inferencias simples a partir de una lectura local y global y de información explícita. Evalúan críticamente contenido cuando este argumentos de manera obvia y explícita.

Y Finalmente un 46.8 por ciento de alumnos No alcanzo el mínimo suficiente para poder ubicar dentro de los niveles de desempeño.

Estilos de aprendizaje

Su forma de aprendizaje es visual en gran medida, al igual que kinestésico y un menor porcentaje auditivos que necesitan de indicaciones verbales para que realicen las actividades. En cuanto a los ritmos de aprendizaje es normal aunque hay algunos que se tardan más en realizar las actividades o comprender lo que tienen que hacer, pero en general es semejante. Aunque a muchos que son de estilo kinestésico o visual, les cuenta mucho las actividades que necesitan de atención o escuchar.

Condiciones del Aula

El aula presenta condiciones regulares de pintura, tanto de paredes como de puertas, además cuenta con 35 pupitres en estado regular y malo, 1 escritorio, 1 silla para el docente y 1 estante. Cuenta con una buena decoración, pues posee cortinas y cuadros didácticos, todos en perfecto estado.

Recursos

Biblioteca de aula, un cuadro expositivo con diferentes láminas educativas, pizarrón acrílico, marcadores para pizarrón acrílico, borrador para dicho pizarrón, equipo de enciclopedia (solo sirve el cañón), además de los recursos que posee la institución, como son: laboratorio de computación, biblioteca escolar, materias multimedia, etc.

Interpretación del diagnóstico

Dado el alto porcentaje de alumnos que estuvieron por debajo del nivel básico requerido, es importante implementar previo a la aplicación del proyecto de innovación, un programa de comprensión lectora para que los alumnos puedan comprender lo que leen a la hora de realizar las actividades del proyecto de intervención pedagógica.

Por otra parte es importante utilizar instrumentos que tengan que ver con la observación para evaluar las diferentes actividades, y al mismo tiempo asistir a los alumnos en la aplicación del proyecto de innovación.

Además es importante realizar actividades de vinculación con padres de familia paralelas a la aplicación del proyecto de intervención pedagógica, con el fin de facilitar el desarrollo del proyecto, y fomentar la cohesión al interior de la familia.

Finalmente, toda vez que al interior del grupo se observan indicios de acoso escolar, es importante, ajustar el proyecto de intervención pedagógica hacia actividades que propicien la sana convivencia estudiantil y fomenten la convivencia escolar.

Resultado de evaluación diagnóstica	
Nivel de Desempeño	Porcentaje
Debajo del básico	46,8%
Básico 2	8,9%
Básico 1	22,8%
Suficiente	21,5%
Avanzado	0,0%

Lo que hacen

Lo que hacen	
Nivel de desempeño	Descripción
Básico 2	<ul style="list-style-type: none">Relaciona oraciones con el dibujo que le corresponde.Obtiene información que aparece explícita y literal en el texto, aparece en la primera o segunda línea del texto o está a la vista.
Básico 1	<ul style="list-style-type: none">Obtiene explícita, sobre todo literal, cuando se encuentra a la vista.



Lo que deberían hacer

	Descripción
Suficiente	<ul style="list-style-type: none">Obtener explícita, sobre todo literal, cuando no se encuentra a la vista.Realizar inferencias simples a partir de una lectura local y global y de información explícita.Evaluar críticamente contenido cuando este argumentos de manera obvia y explícita.

3.3.5 Fase 5: Toma de decisiones

Con el proyecto de innovación, se propone que el alumno exprese, comprenda y produzca oral y textualmente según su nivel de escritura y de acuerdo a sus intereses y necesidades. De tal suerte que, el informe diagnóstico inicial acerca de los aprendizajes previos a evaluar, se tomará en cuenta solo para tener un parámetro de comparación entre la evaluación inicial y los resultados finales del proceso de aplicación del proyecto de intervención pedagógica.

Por tal motivo, para la toma de decisiones se tomaran en cuenta las observaciones sobre el período de adaptación, los aspectos fisiológicos, el comportamiento general del grupo, los aspectos socio-emocionales y los recursos con los que cuenta el aula y la escuela.

3.3.5.1 Análisis

En el informe diagnóstico, se observa en el grupo regulares relaciones interpersonales, toda vez que existen indicios de bullying al interior del salón de clases. Estos grupos de alumnos generan rivalidad, tanto física como ideológica y afectiva entre los alumnos, lo cual desencadena que en el salón de clases se perciba dificultad para cumplir normas, especialmente las relacionadas con hábitos de trabajo y comportamiento.

El grupo además de tener un alto grado en la desatención de normas, está compuesto mayoritariamente por hombres, lo que ocasiona que el ambiente escolar se vuelva un tanto inestable.

De igual modo, se observó que el índice de inasistencias y de retardos es importante, ya que existen alumnos con bastantes retardos, muchos de ellos como principal responsable, el tutor o padre de familia. Es de menester mencionar que en algunos alumnos los retardos y faltas tienen su origen en su estado de salud.

Se considera de vital importancia, que, para llevar a cabo la implementación del proyecto de intervención pedagógica, los alumnos asistan puntualmente a todas las reuniones programadas en el cronograma, además de que exista un compromiso puntual para que los alumnos cumplan con las normas mínimas de convivencia y así se puedan llevar a cabo las actividades en un ambiente de colaboración y fraternidad entre los alumnos de la institución.

Entonces, la integración de los padres de familia en el proyecto de intervención pedagógica, se vuelve de vital, ya que ellos son los actores principales y actualmente el padre de familia ocupa un lugar marginal en el quehacer educativo, observándose en consecuencia que los alumnos tengan diversas dificultades en su rendimiento académico, debido a que los padres de familia no reconocen la importancia que tienen dentro de este proceso. No se implican en él, alegando falta de preparación y de tiempo; declinando toda la responsabilidad a al docente en turno. Los mismos presentan falta de conocimiento de sus hijos y de la labor que se realiza en el aula, no

se interesan por lo que hacen sus hijos, y existe poca participación en las actividades escolares.

Esta actitud asumida por padres de familia, se ve reflejada en el ámbito educativo de los alumnos, desencadenando, como se ha señalado puntualmente en el informe diagnóstico, desinterés de los alumnos en las tareas escolares, bajo rendimiento académico, pérdida de hábito de estudio, falta de control personal, poca confianza en sí mismos, incumplimiento de normas, inasistencia a clase, bajas calificaciones, atención dispersa, e influencias de grupos del entorno.

Ante esta situación presentada, se plantea un ajuste al cronograma de actividades del proyecto de intervención pedagógica, para así lograr una mayor participación e integración de los padres de familia y alcanzar un mayor éxito en la implementación del proyecto de innovación.

Para este ajuste se ha planificado sensibilizar a padres de familia, a través de intervenciones consecutivas desarrolladas a lo largo del programa de intervención pedagógica. Para motivarlos se convocaron y se les informó sobre los trabajos programados. Con esto se busca comprometer al padre de familia para que asista a las actividades que estarán realizando sus hijos; se hagan conscientes del rol que les corresponde para el éxito del programa, y que estos puedan lograr un mejor desempeño en sus tareas escolares.

Esta experiencia se realizara con el fin de que los padres de familia se integren y ayuden a sus hijos en el proceso de intervención pedagógica.

3.3.5.2 Ajuste del proyecto de intervención

A continuación se presentan los temas que se pretenden trabajar con los padres de familia a la par de las actividades del proyecto de intervención pedagógica:

Temas

1. Favorecer la participación de la familia en el desarrollo académico del niño
2. Fomentar metodologías que beneficien el papel de la familia
3. Crear las bases para la promoción de valores que propicien el desarrollo a plenitud
4. Lograr que padres y madres tengan una participación más activa en la vida escolar de sus hijos
5. Propiciar medidas y reglas que garanticen el desarrollo de la disciplina
6. Que padres y madres mejoren su práctica en la formación educativa de sus hijos
7. Sensibilizar a padres y madres a que reconozcan su rol en la formación de sus hijos

Cronograma de actividades con padres de familia

Objetivos.	Contenidos	Estrategias	Actividades	recursos	Evaluación
Favorecer la participación de la familia en el desarrollo académico.	Importancia de la familia en la integración del proceso educativo	Motivar padres y madres para que se integren al proceso de formación de sus hijos/as. Luego formar grupos flexibles en el aula donde escuchan la conferencia y reflexionan sobre el tema tratado.	Conferencia, trabajos en grupos.	Material impreso, Guía para la ejecución de los programas de escuela de padres y madres. reflexiones	Por la participación activa de los/as participantes
Fomentar metodologías que beneficien el papel de la familia.	Rol de la familia frente a la educación de los hijos.	Empleando preguntas y respuestas destacar lo importante y comprobar lo que se saben sobre el tema.	Conversatorio dirigido. Talleres de lectura.	Laminas Carteles Material impreso.	A través de preguntas dirigidas
Crear las bases para la promoción de valores que propicien el desarrollo a plenitud.	Los valores en la familia.	Conversar acerca de los valores que enriquecen al ser humano.	Hacer diálogo reflexivo. Presentar plenaria después de analizar texto	Cartulinas y marcadores	De acuerdo a los comentarios del grupo
Lograr que padres y madres tengan una participación mas activa en la vida escolar de sus hijos	Relación familia-escuela	Grupos de trabajo en el aula, para diferenciar hechos	Debates entre los grupos	Volantes Material impreso	Por la cantidad de respuestas dadas
Propiciar medidas y reglas que garanticen el desarrollo de la disciplina.	La disciplina como aprendizaje familiar	Promover las actividades y luego distribuir pedazos de cartulinas conteniendo escritos sobre el tema, a lo que ellos debían leerlos y emitir su opinión al respecto.	Facilitación de estrategias y modalidades organizativas	Carteles y laminas	Por la asistencia y expresiones de los participantes
Que padres y madres mejoren su práctica en la formación educativa de sus hijos	Escuela efectiva con la integración de padres y madres	Reunión de padres y madres	Formar grupos de presentación Exposiciones	Laminas y cartulinas	Por la motivación del grupo
Sensibilizar a padres y madres a que reconozcan su rol en la formación de sus hijos	Padres y madres pilares en la educación	Reunir el grupo para llevar a cabo un debate entre genero	Debate Discusiones dirigidas	Reflexiones, canciones	A través de preguntas directas a los grupos

3.4 El proceso de aplicación

3.4.1 Alcances durante el proceso de aplicación

Los alcances logrados durante la implementación del proyecto de intervención pedagógica se analizarán por sesiones:

Primera sesión

En cuanto a la expresión y comprensión oral, un gran porcentaje de alumnos describió el contenido de una imagen a través de un conjunto de palabras o frases, por otra parte en comprensión de textos, se logró que los alumnos infirieran las situaciones en las cuales se desarrolla una temática presentada a través de una imagen, y en cuanto a la producción de textos, los alumnos lograron estructurar palabras o frases según su nivel de escritura y de acuerdo a sus intereses y necesidades.

Las estrategias para la realización de la primera sesión fueron bien recibidas por los alumnos, ya que para incentivar un ambiente ameno y atractivo para los alumnos, se realizó previamente con ellos un ejercicio de socialización en donde se dividió al grupo en dos bloques principales para introducir dicha actividad.

Se promovió la Metacognición a través de preguntas como: ¿Qué aprendí hoy?, ¿Qué dificultades tuve?, ¿Cómo lo superé?, ¿Compartí con mis compañeros?, ¿Fue fácil de aprender?, ¿Me gustó trabajar este tema? Los diarios de clase de los alumnos reflejaron su gusto por la dinámica implementada.

Segunda sesión

Para trabajar expresión y comprensión oral, los alumnos realizaron una imagen a partir de un conjunto de palabras o frases que describieran su contexto, en la comprensión de textos los alumnos utilizaron palabras o frases para inferir una imagen, y para la producción de textos los alumnos lograron estructurar las ideas propuestas de acuerdo a sus intereses y necesidades del grupo.

La estrategia para esta sesión fue dividir al grupo en diferentes bloques, los cuales tenían el objetivo de dibujar una imagen correspondiente a una secuencia de palabras o frases descriptivas. Esta dinámica fue muy entretenida para los alumnos ya que, previamente se realizó una ejemplificación, de cómo se realizaría el juego correspondiente. Posteriormente se les asignó a una serie de fichas con palabras o frases, y cada bloque tenía el objetivo de realizar una imagen correspondiente a la secuencia de palabras de las fichas descriptivas. Los equipos estaban muy entusiasmados por representar las palabras o frases a través del dibujo.

Tercera sesión

En esta fase del proyecto de intervención pedagógica los alumnos describieron las emociones en las cuales se desarrolla un tema para trabajar la expresión y comprensión oral, posteriormente los alumnos trataron de inferir las situaciones que dan origen al desarrollo de esa temática presentada para trabajar con la comprensión de textos, y para cerrar la tercera sesión, los alumnos al tratar de estructurar esas ideas se trabajó con la producción de textos.

La forma en que se llevó a cabo esta sesión fue muy llamativa para los estudiantes ya que el profesor expuso frente a grupo un tema de interés a manera de ejemplo en donde se le dio realce a las situaciones en las cuales se desarrollaba la temática expuesta (imágenes, sonidos, movimientos, sentimientos o contexto en el que se desenvuelve). Esto provocó que los alumnos mostraran un interés inusual sobre la forma en que se estaba desarrollando la sesión.

Al finalizar la sesión los alumnos mostraron un interés muy particular sobre las situaciones en las que se desarrolla un hecho. Es por eso, que, se les reafirmo, sobre la importancia de saber interpretar la intencionalidad de los sonidos o movimientos inferidos en un texto.

Cuarta sesión

Para la cuarta sesión, se trabajó con los alumnos la expresión y comprensión oral con la exposición de un tema de interés de forma no convencional, para la comprensión de textos los alumnos dieron realce a las situaciones (emociones) en las cuales se desarrollaba el tema propuesto, y en la producción de textos se crearon frases según su nivel de escritura para la exposición del tema seleccionado para los alumnos.

Esta sesión resulto muy productiva, ya que los alumnos expusieron un tema de interés de forma no convencional, es decir, dando realce a las situaciones en las que se desarrollaba el tema seleccionado. Los alumnos expusieron sus temas prácticamente mediante la dramatización de los hechos que se iban suscitando, comprendiendo así el significado y la importancia del contexto.

Quinta sesión

Para la última sesión los alumnos diseñaron una adivinanza y la expusieron frente a grupo para trabajar la expresión y comprensión oral, después presentaron su adivinanza creada desde un lugar totalmente distinto, que la convirtiese en un desafío a la imaginación de los demás, y así se trabajase con la comprensión de textos, y para finalizar el programa de intervención pedagógica los alumnos escribieron su adivinanza creada para trabajar la producción de textos.

La última sesión del proyecto de innovación, fue la que más gusto a los alumnos, ya que en esta sesión el docente realizo una exposición frente a grupo de una adivinanza, esta causo una gran sensación debido a que fue presentada utilizando gestos, movimientos, sonidos e imágenes. Posteriormente se le pregunto al grupo acerca de las posibles respuestas y se les cuestionó el por qué llegaron a esa conclusión.

En esta sesión los alumnos finalmente realizaron una adivinanza y la expusieron frente a grupo. Se le entrego a cada alumno una ficha "JUGANDO A LAS ADIVINANZAS" donde se les pide que desarrollen una adivinanza con un tema específico. Al final los alumnos colocaron sus creaciones en un rincón mural llamado "MIS ADIVINANZAS".

3.4.2 Limites

Durante el desarrollo de las sesiones del proyecto de intervención pedagógica, se puede observar que es bastante complicado llevar a cabo un diario de observación a la par en que se van realizando las actividades correspondientes, al mismo tiempo las técnicas para el análisis del desempeño (rúbricas sobre el trabajo grupal realizado), son bastantes y

ocasionan que el docente reste atención a las dinámicas que se realizan al interior del grupo escolar. En cuanto a la evaluación cooperativa puede ser bastante fructífera, ya que el colectivo es el que se encarga de evaluar racionalmente la actividad correspondiente, sin embargo los esfuerzos en muchas ocasiones eran focalizados en un grupo muy compacto, dejando rezagados a los demás integrantes del grupo.

El factor tiempo, jugó en contra del proyecto de intervención pedagógica ya que, un gran número de alumnos pedía que se repitieran las actividades, pues les parecían muy cortas, y esto era imposible ya que se acercaban otras actividades, lo cual hacía imposible agregar más tiempo. Además, algunos alumnos concluían más rápido sus actividades, ocasionando una desventaja frente a otros alumnos con diferente ritmo de trabajo que no logran culminar una actividad y la realizaban en el horario de recreo; de tal suerte que fue visto como castigo por no cumplir a tiempo con la actividad programada.

Por otra parte, cuando se trata de tomar decisiones en colectivo, existen muchas muestras de inconformidad a la hora que tratar de llegar a un acuerdo, se observa ausencia de tolerancia entre los alumnos.

Desafortunadamente, durante el proceso de implementación del proyecto de intervención pedagógica, se formó una suerte de rivalidad entre equipos ya que luchaban por que sus trabajos fuesen los mejores y con el menor tiempo posible frente a los equipos contrarios. A la vez, de que, se creó la percepción de que el docente apoyaba inequitativamente a ciertos grupos. Al final se opta por instrucciones imparciales y generalizadas.

Finalmente, es de vital importancia trabajar más con el orden y los turnos dentro del salón de clases, ya que algunos alumnos intentaban dar respuestas al mismo tiempo, con lo que se perdía la secuencia de las actividades programadas. Además que al haber un ambiente de competencia, se propicia la rivalidad entre los diferentes grupos del salón de clases debido a que no todos los alumnos responden al mismo nivel.

3.4.3 Los resultados de la aplicación

Al inicio del proyecto de intervención pedagógica, en el área académica un 22.8 por ciento de alumnos se encontraba en el nivel bajo 1, 8.9 por ciento en el básico 2, 46.8 por ciento por debajo del básico, y solo 21.5 por ciento alcanza el nivel de suficiencia. Es decir la mayoría de los alumnos no eran capaces de obtener información explícita, sobre todo literal, cuando no se encuentra a la vista, no realizan inferencias simples a partir de una lectura local y global y de información explícita, y finalmente no eran capaces de evaluar críticamente un contenido con argumentos de manera obvia y explícita.

En cuanto al período de adaptación, en el grupo se observaron relaciones interpersonales irregulares, toda vez que el grupo se encontraba dividido por subgrupos, y en algunos de los casos existía cierta rivalidad por su aspecto físico y económico, llegando incluso a la rivalidad entre miembros de la comunidad de padres de familia. Al mismo tiempo se observaba dificultad para cumplir algunas normas, especialmente las relacionadas con hábitos de trabajo y comportamiento.

En cuanto a su forma de aprendizaje es visual en gran medida, al igual que kinestésico y un menor porcentaje auditivos que necesitan de indicaciones verbales para que realicen las actividades. En cuanto a los ritmos de aprendizaje es normal aunque hay algunos que se tardan más en realizar las actividades o comprender lo que tienen que hacer, pero en

general es semejante. Aunque muchos, que son de estilo kinestésico o visual, les cuenta mucho las actividades que necesitan de atención o escuchar.

Se propuso a la adivinanza como estrategia metodológica superadora, ya que con esta dinámica se revitalizaron los sentimientos y se sociabilizó las habilidades comunicativas de los niños y así mejoraron su comprensión lectora, ya que para comprenderla e interpretarla –la adivinanza- fue necesario entender su sentido y significado. Con la adivinanza se logró motivar la comprensión, incrementar el vocabulario, socializar, y comunicarse entre estudiantes con un lenguaje literario.

Además, con esta metodología se permitió fomentar una educación estética, desarrollar la sensibilidad, hacerlos crecer espiritualmente, darles una nueva manera de mirar e interpretar el mundo, hacerlos seres humanos más completos. Integrarlos como grupo y eliminar esos obstáculos que les impedía convivir como en colectivo, sin tabúes ni prejuicio. Se vinculó el sentido lúdico de la adivinanza al escribir adivinanzas con las emociones y los sentimientos de los niños. Se les inculcó el gusto por la lectura de forma sana, divertida e integrando a todo el grupo para un mismo fin.

Dentro de los logros más significativos está el que los alumnos logran identificar las diferentes características de los recursos literarios del texto (rima consonante y asonante, son capaces de comprender y producir metáforas simples mediante la comparación, logran identificar onomatopeyas y palabras onomatopéyicas), incrementaron su fluidez y modulación en la lectura en voz alta, además de manifestar sentimientos y emociones a través de la adivinanza.

Además en la última sesión de integración global, al dramatizar su adivinanza en diferentes grupos, se despertó el interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas. Y finalmente tomaron conciencia de las ideas y los sentimientos propios y de los demás al regular la propia conducta, empleando un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias. Es decir con la adivinanza lograron modificar sustancialmente muchas de sus conductas y modos de actual ante su entorno y en función del contexto al cual son expuestos.

A modo de conclusión se puede decir que una parte más importante del proyecto de intervención pedagógica fue evaluación; para lograr esto se requirió de obtener evidencias para conocer los logros de aprendizaje de los alumnos y las necesidades de apoyo. Se definió una estrategia de evaluación y se seleccionó entre una variedad de instrumentos, fue un trabajo que requirió considerar diferentes elementos, entre ellos, la congruencia con los aprendizajes esperados establecidos en la planeación del proyecto, la pertinencia con el momento de evaluación en que serán aplicados, la medición de diferentes aspectos acerca de los progresos y apoyos en el aprendizaje de los alumnos, así como de la práctica docente en las diferentes sesiones.

Se puede decir que la evaluación fue el instrumento que articuló todo el proyecto, ya que con esta –la evaluación- se permitió hacer ajustes dentro de la aplicación del proyecto de intervención pedagógica.

3.5 Formalización de la innovación

3.5.1 Propuestas de mejora a la propuesta de innovación

Esta fase final de la aplicación del programa intervención pedagógica, tiene la finalidad de reformular el proyecto con el objetivo de subsanar aquellas limitantes que se presentaron a la hora de su implementación.

De tal forma que se describe la mejora al proyecto de intervención pedagógica en dos principales aspectos:

3.5.1.1 Aspectos Generales

Uno de los cambios propuestos en la planeación de la alternativa de innovación es que en el dialogo con padres de familia, se llegue al acuerdo de que todos los materiales que vayan a utilizarse estén completos al 100% antes de iniciar las actividades correspondientes.

Por otra parte, se propone que la aplicación del proyecto de intervención pedagógica se planee en un horario y lugar alterno, con las condiciones adecuadas de espacio y recursos, lejos de las interrupciones; un lugar en donde los alumnos puedan desarrollar sus actividades libremente y sin limitaciones.

Sería importante utilizar como alternativa de observación, la “video grabación”, ya que durante la implementación del proyecto de innovación, es realmente complicado tomar nota, aplicar la alternativa, resolver dudas, dar apoyo en diversas situaciones y además tener un control grupal adecuado para el desarrollo de las actividades. La “video grabación” podría representar una oportunidad inmejorable para la aplicación del proyecto de innovación, ya que permitiría al docente realizar una retroalimentación a nivel individual y también a nivel grupal. No solo serviría como medida de autocrítica hacia la práctica docente, sino también sirve como una forma de análisis y reflexión del colectivo. Es una herramienta que permitiría trazar una ruta exacta de lo que se pretende lograr.

Además es muy importante dejar en claro desde el principio y al inicio de cada sesión cuál es el rol de cada alumno, establecer normas, fomentar la horizontalidad de las relaciones y las amonestaciones que pueden ser acreedores si no respetan las normas.

Adicionalmente se propone hacer entrega a todos los equipos que participaran en las diferentes actividades, de una rúbrica de evaluación del trabajo en equipo; esto con la finalidad que exista una forma de evaluación el desempeño de cada uno de los integrantes, y así evitar, que el trabajo en equipo se focalice en un reducido número de alumnos, y los demás queden discriminados de las diferentes actividades.

A continuación se muestra la rúbrica de evaluación grupal propuesta:

Rúbrica para evaluar el proceso del TRABAJO EN GRUPO				
Criterios	1	2	3	4
Contribución Participación	Nunca ofrece ideas para realizar el trabajo, ni propone sugerencias para su mejora. En ocasiones dificulta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo.	Algunas veces ofrece ideas para realizar el trabajo. Pero nunca propone sugerencias para su mejora. Acepta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo.	Ofrece ideas para realizar el trabajo, aunque pocas veces propone sugerencias para su mejora. Se esfuerza para alcanzar los objetivos del grupo.	Siempre ofrece ideas para realizar el trabajo y propone sugerencias para su mejora. Se esfuerza para alcanzar los objetivos del grupo.
Actitud	Muy pocas veces escucha y comparte las ideas de sus compañeros. No ayuda a mantener la unión en el grupo	A veces escucha las ideas de sus compañeros, y acepta integrarlas. No le preocupa la unión en el grupo.	Suele escuchar y compartir las ideas de sus compañeros, pero no ofrece cómo integrarlas. Colabora en mantener la unión en el grupo.	Siempre escucha y comparte las ideas de sus compañeros e intenta integrarlas. Busca cómo mantener la unión en el grupo.
Responsabilidad	Nunca entrega su trabajo a tiempo y el grupo debe modificar sus fechas o plazos	Muchas veces se retrasa en la entrega de su trabajo, y el grupo tiene que modificar a veces sus fechas o plazos.	En ocasiones se retrasa en la entrega de su trabajo, aunque el grupo no tiene que modificar sus fechas o plazos	Siempre entrega su trabajo a tiempo y el grupo no tiene que modificar sus fechas o plazos.
Asistencia y puntualidad	Asistió como máximo al 60% de las reuniones y siempre llegó tarde	Asistió de un 61% a 74% de las reuniones y no siempre fue puntual.	Asistió de un 75% a 90% de las reuniones y siempre fue puntual.	Asistió siempre a las reuniones del grupo y fue puntual.
Resolución conflictos	En situaciones de desacuerdo o conflicto, no escucha otras opiniones o acepta sugerencias. No propone alternativas y le cuesta aceptar el consenso o la solución.	En situaciones de desacuerdo o conflicto, pocas veces escucha otras opiniones o acepta sugerencias. No propone alternativas para el consenso pero los acepta.	En situaciones de desacuerdo o conflicto, casi siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias. A veces propone alternativas para el consenso o solución.	En situaciones de desacuerdo o conflicto, siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias. Siempre propone alternativas para el consenso o la solución.

3.5.1.2 Aspectos Específicos

Para la primera sesión se propone extender el tiempo a una hora, toda vez que al ser una sesión sumamente dinámica, los niños sienten un especial interés y al extender el tiempo, se les da la oportunidad de reforzar el aprendizaje deseado para esta primera actividad. En esta sesión se propone hacer énfasis mediante un video interactivo sobre la relación grafica de las rimas, y que estas se encuentran necesariamente al final de cada verso. Además previo a iniciar la secuencia didáctica, se realizara un ejemplo de la temática de la actividad; se coloca una pareja, un miembro de la pareja recoge los versos de la primera estrofa del compañero y se los devuelve desordenados, él los ordena adecuadamente a manera de ejemplo.

En la segunda sesión se contempla cambiar los aprendizajes esperados, de tal forma que ahora se pretende ubicar la diferencia entre rima asonante y consonante y a la hora de recitar la adivinanza y pegarlo en una parte visible del salón, cada niño tomaría uno de los versos con las rimas de la adivinanza en un trozo de cartulina. Además se propone integrar entre los recursos didácticos el uso del diccionario para complementar el vocabulario entre los alumnos ya que para esta

actividad los alumnos tienen que rimar de forma intuitiva y muchas veces les cuesta encontrar la palabra adecuada a la rima correspondiente.

En la tercera sesión se propone agregar material audiovisual a los recursos didácticos, ya que en la aplicación del proyecto de innovación, se presentó un conato de desorden derivado de que los niños no tenían una secuencia bien definida de la rutina que le tocaba a cada integrante. De tal suerte que la secuencia didáctica quedaría del siguiente modo:

- Se reparten papeles entre los alumnos voluntarios: tapa, olla, cebolla, pimienta, humo, ajos y fogón.
- Después de escuchar el tercer verso, el niño que hace de tapa imita el ruido de ésta al brincar, con unos platillos.
- Después de escuchar el cuarto verso, el niño que hace de olla imita su sonido (piiii - piiiiz).
- Después de escuchar el quinto verso, el niño que hace de cebolla imita su sonido (chuf - chufchu.fJ).
- Después de escuchar el sexto verso, el niño que hace de pimienta imita el bullir del agua (glub-glub-glub).
- Después de escuchar el séptimo verso, el niño que hace de humo imita su ascenso, con contoneos sinuosos del cuerpo, mientras sisea como una serpiente (sssssss).
- Después de escuchar el noveno verso, el niño que hace de ajos chismea (chis-chis-chis).
- Después de escuchar el undécimo verso, el niño que hace de fogón chisporrotea (chispr-chispr-chispr).
- Uno de los niños que no actúa recita de nuevo la adivinanza al ritmo de la música, dejando un tiempo entre los versos para que cada actor emita su sonido.
- Se vuelve a recitar la adivinanza, y cada actor empieza a emitir su sonido cuando le toque y no deja de hacerlo hasta el final, formándose una gran algarabía.

Derivado de la algarabía que genera esta actividad, se propone prolongar la actividad a una hora y media, con la finalidad de repetir la actividad tantas veces como sea posible, y además se recomienda realizarla en un lugar al aire libre y que no sea susceptible de generar inconformidad en el entorno por el ruido que produce esta secuencia.

Para la cuarta sesión, igualmente se propone integrar material audiovisual previamente grabado, con la finalidad de que los alumnos asocien, tanto imágenes, como sonidos con los trabalenguas que deben memorizar en la secuencia didáctica. Esto permitiría que los alumnos memoricen más fácilmente el trabalenguas correspondiente y además de que la actividad sería más emotiva para los niños.

Para la sesión número cinco se propone cambiar los aprendizajes esperados para de que los niños se aproximen a las metáforas mediante el lenguaje cotidiano, por lo tanto en la secuencia de actividades se propone recitar una adivinanza y copiarla

en el pizarrón, con la finalidad de localizar las metáforas que halla en ella, y buscar otras alternas para crear una adivinanza nueva inventada por el alumno. Además, se propone que en los recursos didácticos, cada alumno agregue una imagen asociada a la adivinanza correspondiente. De tal forma que la secuencia didáctica quedaría de la siguiente forma:

Primera parte

- Se divide a los niños en dos grupos. A uno se le reparte los papelitos con las adivanzas y una imagen alusiva a la posible respuesta; al otro con las soluciones.

Segunda parte

- A una señal, cada niño debe encontrar a su pareja (cada adivinanza con la imagen alusiva a su posible respuesta, su solución y viceversa)
- Las parejas que se vayan formando se van retirando del juego. Y el profesor anota el orden de salida.

3.5.2 La innovación

La adivinanza como estrategia en la construcción de las representaciones mentales para la comprensión de textos.

Propuesta: La adivinanza como método didáctico para enseñar a leer y comprender.

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, el lenguaje es en términos básicos es “una actividad que se ejercita físicamente por medio de estructuras anatómicas bien definidas” (Belinchón, Igoa, y Rivière, 1992, p. 291) y, asimismo, puede ser considerado como un proceso cargado de intencionalidad, cuya capacidad de referirse a experiencias, deseos y emociones, crea también la posibilidad de generar pensamiento.

Belinchón y cols mencionan: “el lenguaje se define como un comportamiento inteligente” (Belinchón, Igoa, y Rivière, 1992, p. 292); en ese sentido, las investigaciones y teorías propuestas provienen de diversas posturas y enfoques, y entre ellas está la idea de procesamiento, que no obstante resulta pertinente si lo que pretendemos es explicar cómo opera el sistema cognitivo humano tanto para comprender como para producir lenguaje.

El lenguaje es un fenómeno que sucede como resultado de la relación subjetiva (Rivière, 1988). Es la función lo que deviene forma, sentido, y es esto “el vehículo por el que se manifiestan y concretan los aspectos del significado” (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 30). El lenguaje expresa, y por esa vía: construye. Se estima, pues, que buena parte de la habilidad lectora y comprensiva de un texto que desarrolle el niño, dependerá de su habilidad para ejercer su propia lengua, al hablar, escuchar, pensar y producir, destrezas que sin duda se encuentran vinculadas a la comprensión lectora.

Al observar los diferentes fenómenos psicológicos durante la intervención pedagógica, se refleja la idea de, como los seres humanos perciben de lo observable y lo que no lo es realidad: una tendencia a categorizar en términos,

entre lo menos complejo y lo más inextricable. De tal forma que, si bien a la hora de que los alumnos ejecutaban las actividades, se logró observar, que ellos categorizaban la información como un proceso mental de organización del pensamiento, esto no descansa en algo estático e infranqueable, sino más bien en cambios que se producen en el pensamiento, con la capacidad de producir, gracias a una coordinación general que ellos tienen sobre la lengua.

Uno de los niveles de procesamiento en el lenguaje, es el que tiene que ver, con su carácter simbólico. Es decir, cuando se refiere propiamente a la estructura y forma en el que un texto se encuentra organizado.

Dentro de este ámbito existe una inmensa bibliografía acerca de la estructura del lenguaje. En general, todos tienen como base el modelo proposicional de (Kintsch, 1996), cuya presupuesto es la complejidad semántica de los textos, estos plantean el intercambio continuo y construccional “que va y retorna, para luego seguir yendo, a modo de bucle” (Kintsch, 1996) entre la estructura del texto y la memoria semántica del sujeto (su competencia léxica y atribución de significados).

Esto esboza en un dilema, si el proceso de construcción de una representación se apoya sobre el propio conocimiento, sería interesante cuestionarse, ¿qué conocimiento previo necesitaría un lector para comprender una adivinanza?

Teniendo en cuenta sobre todo que, en términos muy básicos y a diferencia de la narrativa, una adivinanza no cuenta algo principalmente sino expresa un estado de ánimo, no es transmitido por uno o más personajes, sino a través de códigos que requieren ser descifrados; su estructura sintáctica dista de estar en párrafos; emplea mayormente figuras retóricas como la metáfora; y además requiere (y a la vez suscita) una lectura mucho más rítmica y enfática.

Esto es, una adivinanza demanda una manera diferente de construcción e integración de lo que va leyendo, ya que sus características generan un efecto aglutinador que contribuyen a la aprehensión de conceptos, y de significados que se resignifiquen en otros significados. Cuando un lector, se encuentra frente a una adivinanza, realiza una serie de tareas cognitivas, tales como búsqueda léxica o recuperación semántica de palabras, para que le permitan lograr fluidez y comprensión.

Cuando el modelo tradicional habla de estructura coherente, se refiere específicamente a un ensamblaje de oraciones, ¿esto se puede aplicar a los versos? Esta idea quiere decir que, cuando se recorren las oraciones, cada una es significada y al mismo tiempo contribuye a la significación de la siguiente, esto encaja perfectamente con lo dicho por Kintsch, el cual esboza que el significado debe crearse (Kintsch, 1996, p. 77).

Si recordamos lo planteado anteriormente, la integración de los conceptos y significados de un texto tiene que ver con las propias nociones del lector. En apariencia el acto de recuerdo viene con una carga significativa, y por ende recurre a su recreación y reinterpretación, debido a que el texto recordado pasaría a formar parte del conocimiento previo del lector, y en consecuencia, contribuiría a la adición de nuevos conceptos y la construcción de nuevas representaciones.

Cuenca y Hilferty argumentan que: “La gramática no constituye un nivel formal y autónomo de representación, sino que es simbólica y significativa... consiste en la construcción y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica” (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 19), si esta idea la transportamos al proyecto de innovación, la adivinanza, a pesar de no tener una estructura de oraciones, la comprensión de su texto no se ve afectada, más bien se lograría de una manera distinta, y esto dependería de la propia estructura de la adivinanza.

El lingüista Max Halliday sostuvo que lo simbólico tiene que ver con una realidad social. Según él, esta realidad es en sí: “un edificio de significados, una construcción semiótica, desde esa perspectiva, el lenguaje es uno de los sistemas semióticos que constituyen la cultura” (Halliday, 1984, p. 10).

En este sentido, el interpretar el lenguaje significa interpretarlo dentro de un contexto sociocultural. Esto es, desde una “visión durkheimiana”; mediante los presupuestos metodológicos esbozados, fundamentalmente, en Las Reglas del Método sociológico de Émile Durkheim. Por esta razón, el hombre es un ser simbólico. El lenguaje conjuntamente con la religión, el mito, etc., forman los hilos que tejen la red simbólica de la sociedad: la cultura.

La exploración del lenguaje a través de la adivinanza, contribuyó a la construcción de representaciones y, a despertar de procesos de cambio conceptual, al conectar a los alumnos con sus emociones y afectos, lo cual posibilitó una mayor interpretación de la realidad simbólica, partiendo desde el exterior hasta el interior. Esto se traduce en, además de una reestructuración de pensamiento, en un cambio conductual.

Conclusiones

Dentro de la licenciatura en Educación, se busca la transformación de la práctica docente propia. En perspectiva puedo ver el proceso de cambio logrado en mi práctica docente. A continuación describo la comprensión que tengo sobre dicho proceso.

Durante el primer semestre se rescataron y valoraron de los saberes docentes a través de la observación participante y el diario escolar con la intención de preservar lo valioso y renovar los elementos que fueron necesarios modificar, este ejercicio fue el preámbulo para la indagación, y reflexión sobre de la práctica docente propia.

De tal suerte que, durante el segundo semestre, con la documentación teórica, metodológica y de herramientas técnicas, fueron el punto central para el análisis de la cotidianidad dentro del aula y las interacciones que se dieron profesor-alumno, a fin de identificar las dificultades en este ejercicio profesional, priorizarlas, y hallar el tema transversal que conectó y articuló las principales causas que dieron origen a las múltiples problemáticas detectadas, en este caso, la comprensión de textos.

Para el tercer semestre, y con la problemática generadora planteada en el semestre anterior, se conceptualizó la problemática significativa dentro de la práctica docente, mediante elementos instrumentales sobre técnicas de investigación documental. Y en este sentido, se citaron a distintos autores para destacar la importancia de generar prácticas comprensivas al interior del salón de clases, más allá de las encaminadas a los aspectos formales de la lengua y a la repetición mecánica de procedimientos, es decir, a la parte mecánica de la lectura.

Es en el cuarto semestre, que se llevó a cabo el planteamiento del problema. A partir de los referentes en torno a la realidad docente concreta, se establecieron ejes de análisis tanto en lo práctico como en lo teórico, para que con base en ellos identificar elementos que se tradujeran en perspectivas de análisis y de reconocimiento de la realidad que de una u otra manera impactaron en la práctica docente y en donde fue necesario actuar para innovar.

Es por ello, que se analizó el contexto con la finalidad de tener elementos adicionales para la indagación e innovación de la práctica docente, con el propósito de que a partir de la problemática entorno a la comprensión de textos, elaborar un diagnóstico pedagógico, que ayudase a formular acciones pedagógicas concretas que contribuyeran a generar una función intrínseca de la escritura, como consecuencia natural e inevitable del propio proceso de composición (función epistémica) en el lenguaje escrito.

Para decidir el tipo de innovación docente más apropiado al problema, durante el quinto semestre, fue necesario conocer, analizar, y comparar los proyectos de acción docente, gestión escolar, e intervención pedagógica. De tal suerte que, se seleccionó al proyecto de intervención pedagógica como el más apropiado al problema docente, ya que para abordar la función intrínseca de la escritura, fue necesario flexibilizar el currículo, para adecuar las actividades al nivel de escritura y de acuerdo a los intereses

y necesidades en que el alumno desarrolle, por tanto, se requirió de un proyecto flexible que brindase la posibilidad de transformar la práctica docente.

Es en el sexto semestre, que se indagó sobre la pertinencia del proyecto de innovación, así mismo, se ubicaron los aspectos que requerían modificación. Por tanto, a fin que formular una propuesta de innovación, se integró de manera coherente, el diagnóstico que guardaba el problema, para su delimitación y conceptualización. Posteriormente se generó una alternativa viable que respondiera al problema, y así poder diseñar un plan de trabajo mediante el cual se desarrolló el proyecto de innovación. Finalmente se sometió a un proceso de evaluación para incorporar las modificaciones necesarias hacia la formalización de la propuesta de innovación.

El séptimo semestre, tuvo un carácter eminentemente operativo, ya que su propósito fue brindar un espacio para la puesta en marcha del proyecto. La aplicación y evaluación de la alternativa de innovación fue un proceso continuo e integrado, una vez iniciada la implementación se le dio continuidad y seguimiento el tiempo necesario hasta su culminación.

Finalmente, durante el octavo semestre, se sistematizaron los datos reportados en la aplicación de la alternativa. Es por eso, que esta etapa, se concentró fundamentalmente en el análisis de la información, de tal manera que la propuesta de innovación puede sustentar la importancia de que el alumno este en permanente coexistencia con el lenguaje, ya que para desarrollar la habilidad lectora y comprensiva de un texto, se requiere de una metodología en la que el alumno ejerza su propia lengua, al hablar, escuchar, pensar y producir.

En virtud de esto, el trabajo docente debe adoptar prácticas docentes que demanden una mayor vinculación entre los conocimientos del alumno, la lectura y la escritura, para pensar y aprender, que se impulse en los alumnos procesos de construcción y generación de conocimientos, que estén vinculados al desarrollo del pensamiento, a la interpretación y producción de textos, desde una perspectiva social y cultural, de modo que el alumno tome conciencia de las posibilidades que ofrece el desenvolvimiento de sus capacidades para aprender.

Y es que, el desafío más importante no es el acceso a la información, ni su acumulación; el desafío está en la formación de ciudadanos analíticos, críticos e intencionales, es por eso, que se hace indispensable proveer al alumno de los recursos necesarios para formar personas que piensen y razonen, analicen y argumenten, que propongan, que tengan la capacidad de reconocer la intencionalidad que moviliza un texto, que combinen sus capacidades con su actuación concreta en la vida social, y así emplazarlo a nuevas posibilidades, a nuevos modos de existencia.

Finalmente, es importante resaltar la autoevaluación y retroalimentación de mi práctica docente para mantenerme dentro de un proceso de mejora continua.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V. (2010). *Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Aristóteles (1999). *Política*. Trad. de Manuel García Valdés. Madrid: Editorial Gredos.
- Baker, L. (1995). Metacognición, lectura y educación en ciencias. En C. Minnick Santa & Donna E. Alvermann (Eds.), *Didáctica de las ciencias, procesos y aplicaciones*. Argentina: Aique
- Belinchón, M., Igoa, J.M. y Rivière, A. (1992). *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1979). *Los Fundamentos del Conocimiento en la Vida Cotidiana*. En antología Análisis de la Práctica Docente Propia. LE 94. UPN.
- Bloom, B., Hastings, T., Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of students learning*. News York McGraw-Hill. (Trad. Cast.: Evaluación del aprendizaje. Vol. I. Argentina. Troquel. 1977).
- Bruner, J. (1991) (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. S. (1988). *Traducción española: Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cantón, V. (2009). *Historia de la lectura en México: hacia la formación de lectores autónomos* (Primera parte). Recuperado de http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Revista%20162_Historia%20de%20la%20lectura.pdf
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cassirer, E. (1925). *Filosofía de las formas simbólicas 1*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chipana F., Janeth. (2009). *Creando adivinanzas: adivinando descubrimos y comprendemos lo que aprendemos*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/19954084/Adivinanzasver>
- Coll, C. (1991). *Estructura Grupal, Interacción entre los Alumnos y Aprendizaje Escolar*. En antología Análisis de la Práctica Docente Propia. LE 94. UPN.
- Coulmas, F. (1989). *The Writing Systems of the World*. Oxford: Blackwell Ltd.
- Cuenca, M.J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Recuperado de <http://books.google.com.ar/books?id=ltowGO8ikW0C&lpg=PA9&ots=IJJv6eLYqL&dq>

=uso%20del%20lenguaje%20nivel%20ling%C3%BC%C3%ADstico&lr&pg=PA4#v=onepage&q=uso%20del%20lenguaje+nivel%20ling%C3%BC%C3%ADstico&f=false

Dehaene, S. (2009) *Reading in the brain: The new science of how we read*. New York: Penguin Group.

Del Barrio, V. (1997). *La depresión infantil: Causas, evaluación y tratamiento*. Barcelona: Ariel

Denyer, M. (1998). *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Col. Aula de español.

Domínguez, Z. (1977). *Módulos para medir y evaluar en educación*. Madrid. Narcea.

Dunn, R., Dunn, K. (1978). *Teaching Students through their Individual Learning Styles: A practical approach*. New Jersey: Prentice Hall.

Durkheim E. (1976). "Definición de educación..." en Durkheim, E., *Educación como socialización* (pp. 89-114). Salamca: Sigüeme.

Durkin, D. (1993). *Teaching them to read (6th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Eilers, L. H. y Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, 43, 13-29.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Etkin, J., y Schvarstein, L. (1992). *Componentes del Paradigma de la Complejidad*. En antología Institución Escolar. LE 94. UPN.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente: una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.

Forns, M. (1980). *La evaluación del aprendizaje: Áreas de intervención de la Psicología*, Barcelona. Horsori.

Freire, P. (1974). *La iglesia, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. Buenos Aires: La Aurora.

Freud, S. (1984). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Buenos aires: Amorrortu.

García E. y Dominguez B. (2007). *Teoría del aprendizaje*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml>

Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales*, Piados: Barcelona.

Glass, G. y Ellet, F. (1980). Evaluation research. *Annual Review of Psychology*, 31, pp. 211-228

Gonzáles. (2009). *Teorías aplicadas al proceso de enseñanza*. Sevilla. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos30/estrategias-matematica/estrategias-matematica2.shtml>

Gutiérrez. (1999). *Estructuras y funciones de la adivinanza mexicana tradicional*. Puebla, Puebla: Plaza y Valdés.

González, M. (1996). El autoconcepto y el rendimiento académico. En revista comunidad educativa, 217, 14-22.

Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1984). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M.A.K. (1984b). Language as code and language as behaviour: A systemic-functional interpretation of the nature and ontogenesis of dialogue. Fawcett et al. (Eds.), *The semiotics of language and culture*. Vol. 1. Language as Social Semiotic. London: Frances Pinter. pp. 3-35.

Heller, A. (1987). *El Contacto Cotidiano*. En antología Análisis de la Práctica Docente Propia. LE 94. UPN.

INEE (2005). *Estudio comparativo de la educación básica en México*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Estudio_comparativo/Completo/estudio_comparativo_2000-05a.pdf

INEE (2008). *Resultados nacionales del segundo estudio regional comparativo y explicativo 2006 (SERCE 2006)*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3439&Itemid=1051

Jiménez B. (1983). *Psicología de las masas*. Madrid: Ediciones Morata.

Jornet, J. M.; Sánchez, P. y Leyva, Y. (2008) *Dimensiones de clasificación de los procesos de Evaluación Educativa*. En Jesús M. Jornet y Yolanda E. Leyva (Coords.) Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa. INITE, México.

Kamil, M. L., Pearson, P. D., Moje, E. B. y Afflerbach, P. P. (eds.) (2011) *Handbook of Reading Research*. Vol. IV. New York: Routledge

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.

Kintsch, W. (1996). *El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración*. En Textos en contexto II. Los procesos de lectura y escritura. Buenos aires: Lectura y Vida.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: España. Ediciones de la Torre.

Malva Villalón (2008). *Alfabetización Inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida* (2 ed.). Santiago de Chile: Ediciones UC.

- Martínez, S. (2009). *Desarrollo profesional docente y articulación entre Universidad y Escuela media*. En P. Carlino, y Martínez, S. (Coord.) *La lectura y la escritura: un asunto de todos*. pp. 21-50. Buenos Aires: Neuquén. Educo. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Mead, G.H. (1999). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductivismo social*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Molinari Marotto, C (2010). *La psicolingüística cognitiva: Trabajo presentado en la clase de Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje*. Buenos Aires
- Noizet, G. y Carveni, J. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris.
- Olson, D. (1988). Mind and Media: The Epistemic Functions of Literacy. *The Journal of Communication*, 38, 27-36.
- Olson, R. D. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Serrano, G. (1997). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Piaget J. y Otros(1975). *Los años postergados: la primera infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Pisa. (2012). *Programa para la evaluación internacional de alumnos 2012*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Pisa. (2015). *PISA 2015 Resultados clave*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza, programas de intervención educativa*. Madrid: CEPE.
- Rangel, Ruiz de la Peña Adalberto y Teresa de Jesús Negrete. *Características de la Intervención Pedagógica*. Antología hacia la innovación. LE 94. UPN.
- Rivière, A. (1988). La actividad instrumental y la interacción como unidades de análisis de la Psicología de las funciones superiores. (Cap. 5). En *La psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Roncallo Rodari. (2002). *Gramática de la fantasía*. Recuperado de <http://angelaroncallosalcedo.blogspot.com/2011/06/pasos-para-crear-adinanzas.html>
- Rondal, J.A. Y Serón, X. (1991): *Trastornos del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Santiuste, V. (Coord.), Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J. y Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.

- Scannell (1984). *La evaluación de aprendizajes*. Recuperado de <http://www.udec.edu.mx/portal/docs/DIDACTICA/INSTRUMENTOS%20DE%20EVALUACION.pdf>
- Schmelkes, Sylvia. (1996). *Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas*. México: Offset
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación básica. México: SEP.
- SEP. (2017). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México: SEP.
- Snowling, M. y Hulme, C. H. (eds.) (2005). *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., y Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3446&Itemid=1051
- Vaca, J. (2003). Las unidades de procesamiento en la lectura infantil de textos. (Spanish). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 99-124.
- Vygotski, J. v. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- Vygotski, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in Literacy. *Interchange*, 18 (1/2), 109-123. Doi:10.1007/BF01807064
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Wells, G. (1990a). Creating the Conditions to Encourage Literate Thinking. *Educational Leadership*, 47 (6), 13-17.
- Wells, G. (1990b). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20 (4), 369-405.
- Wells, Gordon. (2009). *The meaning makers: Learning to talk and talking to learn (2nd edition)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wortman, P. (1983). Evaluation research: a Methodological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 34, 223-260.
- Wray, D. y Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.