
ÁREA DE POSGRADO

Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura,
a través del juego y el proyecto, desde la perspectiva
de las Habilidades Básicas del Pensamiento.

PRESENTA

YAZEMIN ELIAS SERRANO

DIRECTOR DE PROPUESTA DE INTERVENCIÓN:

MTRO.VICTOR REYES CUAUTLE

San Pablo Apetatitlán, Tlax., marzo del 2018

ÁREA DE POSGRADO

Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura,
a través del juego y el proyecto, desde la perspectiva
de las Habilidades Básicas del Pensamiento.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA

YAZEMIN ELIAS SERRANO

DIRECTOR DE PROPUESTA DE INTERVENCIÓN:

MTRO.VICTOR REYES CUAUTLE

San Pablo Apetatitlán, Tlax., marzo del 2018

COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Apetatitlán, Tlaxcala., a 07 de Marzo 2018.

C. YAZEMIN ELIAS SERRANO
P R E S E N T E:

Por este medio se le comunica que la Propuesta de Intervención Intitulada: **“Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura, a través del juego y el proyecto, desde la perspectiva de las Habilidades Básicas del Pensamiento”**, Que presenta como egresada de la **Maestría en Educación Básica** y dirigido por el Mtro. Víctor Reyes Cuautle. Ha sido dictaminado favorablemente, en virtud de cubrir los requisitos académicos y reglamentación al respecto.

A T E N T A M E N T E

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



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



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



MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
COORDINADOR DE LA MEB UPN 291

Agradecimientos

Solo deseo agradecer, en primer lugar, a Dios por permitirme llegar a este momento, por manifestarse de las maneras más sorprendentes cuando el cansancio era mayor y recordarme que debía seguir, por acompañarme durante todo el proceso que viví hasta la culminación del presente trabajo, por estar en cada una de las decisiones que fueron imperativas para continuar y culminar lo que había iniciado.

A mis padres, Luisa Marcelina Serrano Ramírez y Domingo Elías Meneses, que con amor, palabras de aliento, sabios consejos, y demás acciones, fueron, son y serán siempre un apoyo, incondicional, al recordarme que todo logro conlleva un esfuerzo, y todo gran esfuerzo está lleno de una gran satisfacción personal.

A mi asesor, el Mtro. Víctor Reyes Cuautle, por la paciencia y el apoyo brindado en todo momento, al resolver mis dudas y ser parte de la construcción de cada uno de los capítulos del presente trabajo.

Y finalmente, a tres personas en particular, que me ayudaron de maneras inimaginables, al ser amigos, cómplices y guías. Beatriz Lima Palacios, María del Carmen García Varillas, y Edson Humberto Guerrero Ramírez.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA COMO OBJETO DE INTERVENCIÓN.....	4
1.1 Los procesos de lectura y escritura en el marco de las Políticas Educativas Internacionales y Nacionales.	5
1.1.1 La alfabetización a Nivel Mundial, como reto para lograr Sociedades del Conocimiento. 5	
1.1.2 Los esfuerzos de las Políticas Educativas Nacionales, en los procesos de lectura y escritura.	7
1.2 La RIEB, y el aprendizaje de la lectura y la escritura.....	10
1.3 Las Habilidades del Pensamiento (HP) y la educación en México.	12
1.4 Diagnóstico de los procesos de lectura y escritura.....	13
1.4.1 Contexto escolar.	13
1.4.2 Resultados de la comprensión lectora, PISA y PLANEA.	14
1.4.3 El Consejo Técnico Escolar (CTE), en la escuela primaria “Lic. Benito Juárez”.	17
1.5 Problemática	22
1.6 Justificación.	22
1.7 Estado del arte.....	23
1.8 Propósitos.	29
CAPITULO 2. LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO.....	30
2.1 La construcción del pensamiento, el conocimiento y el aprendizaje desde miradas constructivistas.	31
2.1.1 El proceso de aprendizaje, la adquisición del conocimiento y la construcción del pensamiento; desde el enfoque psicogenético y sociocultural.	32
2.1.2 La lectura y la escritura en el desarrollo del pensamiento.	37
2.2 El estudio de las HP, y su apoyo en el desarrollo de otros procesos.	38
2.2.1 Desarrollo, enseñanza y aprendizaje de las HP.	41
2.2.2 Las HP en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura.....	42
2.3 La adquisición de los procesos de lectura y escritura.....	44

2.3.1 La interdependencia de la lectura y la escritura; en la adquisición y dominio, del desarrollo del lenguaje escrito.....	47
2.3.2 La madurez; procesos necesarios para la adquisición, consolidación y dominio de la lectura, y la escritura.	49
2.3.3 La importancia de la Conciencia Fonológica, primer acercamiento al sistema de escritura convencional.	53
2.3.4 Procesos y subprocesos de la lectura y la escritura, necesarios para su consolidación y dominio.....	55
2.4 Aspectos que intervienen en el aprendizaje de la lectura y la escritura.....	58
2.4.1 Factores que influyen en el aprendizaje de la lectura y la escritura.....	58
2.4.2 Problemas detectados en los procesos de lectura y escritura.	59
2.5 Elementos para el diseño de una estrategia, dirigida a la mejora de los procesos de la lectura y la escritura.	60
2.5.1 El proyecto y el juego como estrategias para el aprendizaje de los alumnos.	64
2.5.2 La evaluación en el proceso de aprendizaje de los alumnos.	66
CAPÍTULO 3. TEORÍA Y PRÁCTICA, INCORPORADAS, HACIA UNA PROPUESTA EN PRO DE MEJORAR LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA.	69
3.1 Supuesto de intervención.	70
3.2 Metodología.	70
3.3 Participantes.....	73
3.4 Descripción del espacio temporal.....	73
3.5 Competencias a desarrollar.	73
3.6 Indicadores de evaluación de la propuesta.....	73
3.7 Propuesta de intervención.	75
3.7.1 Estrategia no.1	75
3.7.2 Estrategia no.2.....	82
3.7.3 Estrategia no.3.....	92
CAPÍTULO 4. LA LECTURA Y LA ESCRITURA, PROCESOS EN DESARROLLO Y EN CONSTANTE CONSTRUCCIÓN, PARA SU CONSOLIDACIÓN.	94
4.1 Evaluación y resultados de la estrategia 1.	96
4.1.1 Resultados de la Evaluación Diagnóstico Puntual.....	96
4.1.2 Resultados de la Evaluación continua.....	98
4.1.2 Resultados de la Evaluación final.....	107
4.2 Evaluación y resultados de la estrategia 2.	109

4.2.1 Resultados de la Evaluación Diagnóstico puntual	109
4.2.2 Resultados de la Evaluación continua.....	110
4.2.3 Evaluación final.....	116
4.3 Evaluación y resultados de la aplicación de la estrategia 3	117
4.3.1 Resultados de la Evaluación diagnóstica puntual.....	118
4.3.2 Resultados de la evaluación continua.	119
4.3.3 Resultado de la Evaluación final.	130
4.4 Evaluación de la intervención.	131
Conclusiones.....	133
Recomendaciones.	136
ANEXOS.....	144

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo está conformado por cuatro Capítulos. El primero lleva por nombre “Los procesos de lectura y escritura como objeto de intervención”; como su título lo indica, se presentará un análisis enfocado al contexto en el que se desarrollan los procesos de lectura y escritura.

Se aborda el tema de la alfabetización, considerada como un parámetro que mide el nivel de desarrollo de un país. Se aclara, la alfabetización, en sí, no es el problema o eje de análisis primordial del presente trabajo, pero se señala, como un reto que deriva de los problemas en la adquisición de los procesos de lectura y escritura, a nivel mundial. Al respecto, se exponen los resultados de pruebas internacionales como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), y nacionales como PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), que evidencian, el déficit en cuanto a niveles de desempeño por parte de los alumnos; en el nivel básico, así como las disparidades que existen entre países, en cuanto a resultados.

Así mismo, se hablará de las acciones emprendidas en México para la mejora de la lectura y la escritura, entre ellas, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), como una de las políticas educativas más importantes en el país, así como su relación del aprendizaje de ambos procesos, en el nivel primaria.

También, a partir del análisis de los resultados con relación al desempeño de los alumnos en las pruebas PISA y PLANEA, así como de los acuerdos tomados en el CTE (Consejo Técnico Escolar), y la evaluación diagnóstica inicial; se describe cómo se identifica la problemática a intervenir, y la justificación de esta.

Enseguida, se presentan algunas investigaciones de los últimos 5 años, relacionadas con la adquisición, consolidación y dominio de los procesos de lectura y escritura, para conocer las últimas aportaciones que se han hecho respecto al tema; como reconocer cuales podrían favorecer en cuanto a información al presente trabajo, conocer las posturas y problemas que se vislumbran desde otras miradas respecto a ambos procesos que se encuentran vigentes, y al final del capítulo 1, se señalan los propósitos, que se establecieron.

En lo que refiere al Capítulo 2 “Los procesos de lectura y escritura en la construcción del pensamiento, su adquisición, consolidación y dominio”, está conformado por las teorías que explican cómo se construye el conocimiento, el pensamiento y el

aprendizaje de los alumnos, así como la relación, que se considera tienen ambos procesos; lectura y escritura, en el desarrollo del pensamiento de los alumnos.

De igual manera, en el segundo capítulo, se efectúa, un análisis acerca de las Habilidades del Pensamiento (HP). Se reflexiona la pertinencia y factibilidad de su desarrollo, o enseñanza, así como las distintas perspectivas sobre lo que son las HP, y sus múltiples beneficios que aportan al campo educativo.

Es de recordar, que el presente trabajo, está enfocado a los procesos de lectura y escritura, como objeto de estudio e intervención, por lo que se hacen presentes aportes respecto a qué son los procesos de lectura y escritura, cómo se propician, qué influye en su adquisición, consolidación y dominio, etc.

Por lo anterior, algunas reflexiones son: la interdependencia que se reconoce existe entre ambos procesos, la madurez en términos de lo necesario (antes y durante la adquisición de ambos procesos), los elementos (métodos de enseñanza, estrategias, evaluación, entre otros) que se piensa relevante conocer, para el diseño de una propuesta enfocada al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura.

El capítulo 3, por su parte, presenta el diseño de la propuesta de intervención. Se inicia con la descripción del supuesto de intervención, seguido de los elementos que conforman la metodología empleada, los participantes, el espacio temporal, los indicadores de evaluación, etc. Y de manera detallada, se enuncia cada una de las estrategias que se proponen para intervenir en la problemática identificada.

La primera estrategia está pensada en desarrollar de manera continua, las habilidades de la Conciencia Fonológica, que permitan en los alumnos establecer la correspondencia entre lo oral y lo escrito. La segunda estrategia tiene el propósito de utilizar micro-procesos de la lectura, necesarios para una interpretación básica de un texto, para mejorar la comprensión lectora. Y la tercera estrategia se diseñó con el propósito de reforzar los procesos de la escritura, para una eficaz construcción de ideas.

En lo que refiere al capítulo 4, se presenta la evaluación y los resultados de las tres estrategias mencionadas, basándose en procesos descriptivos lo que los alumnos pueden hacer pero también en procesos analíticos que permita conocer sus niveles de desempeño y los elementos que pueden favorecer u obstaculizar la comprensión lectora y la producción; considerando los tres momentos de la evaluación: diagnóstico puntual, continua y final. El procesamiento de los datos recopilados, se realizó mediante la triangulación de los niveles de desempeño detectados antes, durante y después de la aplicación de la intervención así como su relación con los referentes teóricos.

Respecto, al apartado de conclusiones, la reflexión representa el proceso de síntesis, basado en los resultados obtenidos en cada una de las estrategias de la intervención diseñadas para atender el problema planteado, la teoría que sustenta las acciones propuestas que permiten explicar o entender los logros de los alumnos en sus procesos de comprensión lectora y producción de textos, en función de los propósitos enunciados en la propuesta de intervención.

Por último, se desea comentar, que el presente documento si bien tuvo la finalidad de intervenir en una problemática específica, se piensa, que puede contribuir en otros problemas que estén relacionados con los procesos de lectura y escritura; se sugieren recomendaciones que permitan cuidar aspectos vinculados con la práctica docente y también con el diseño y puesta en práctica de estrategias educativas en los procesos antes mencionados.

**CAPÍTULO 1. LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA
COMO OBJETO DE INTERVENCIÓN.**

Hoy en día los niños tienen un contacto directo con la tecnología y han entendido que son parte de lo que se conoce como “La Era de la Globalización”; aunque no de manera consciente. Su acceso a los medios de comunicación y el uso de las redes sociales son más comunes para ellos. Sin embargo, los niños han identificado que necesitan de unos signos llamados letras; que expresan mensajes cuando son escritos y cuando son decodificados, es decir, han descubierto que permiten el acceso y la comunicación hacia gran parte de aquello que les interesa.

Ante esta situación, tienen un reto, conocer y comprender los signos que se han establecido, como instrumentos de un lenguaje que permiten esa comunicación e intercambio del conocimiento entre individuos.

Tomando en cuenta que la lectura y la escritura son medios que tienen los individuos para comunicarse entre ellos, se hace una reflexión acerca de la lectura y la escritura, como medios que permiten el acceso a la información y producción del conocimiento nuevo.

Organizaciones internacionales, como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), han dejado en claro que la consolidación de la lectura y la escritura son elementos fundamentales que, además de introducir a los alumnos en un mundo de lectores, son importantes al favorecer el acceso no sólo a una información sino a un conocimiento. Entendido el término información como:

...un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí. La información es en potencia una mercancía que se compra y vende en un mercado y cuya economía se basa en la rareza, mientras que un conocimiento –pese a determinadas limitaciones: secreto de Estado y formas tradicionales de conocimientos esotéricos, por ejemplo– pertenece legítimamente a cualquier mente razonable. (Organización de las Naciones Unidas, 2005, pág. 19)

1.1 Los procesos de lectura y escritura en el marco de las Políticas Educativas Internacionales y Nacionales.

1.1.1 La alfabetización a Nivel Mundial, como reto para lograr Sociedades del Conocimiento.

Muchos países consideran, que sus habitantes se encuentran alfabetizados cuando consolidan el proceso de lectura y escritura (leen y escriben). Sin embargo, el término alfabetización tiene muchas definiciones que podrían resumirse en cuatro concepciones: “...la alfabetización como conjunto autónomo de competencias; la alfabetización tal como

se aplica, se practica y se sitúa; la alfabetización como proceso de aprendizaje y la alfabetización como texto”. (Organización de las Naciones Unidas, 2006, pág. 158).

En muchos países se sigue tomando en cuenta la alfabetización como “...conjunto autónomo de competencias, particularmente en lectura y escritura”. (Organización de las Naciones Unidas, 2006, pág. 158).

En la India, el censo nacional precisa que una persona está “alfabetizada” cuando es capaz de leer y escribir en una lengua cualquiera; mientras que en Nepal, se considera la alfabetización “...como la adquisición de las competencias elementales de lectura, escritura y cálculo, la actualización de esas competencias y la educación permanente”. (Organización de las Naciones Unidas, 2006, pág. 167).

La cantidad de concepciones que se tiene respecto al término alfabetización es inmensa, sin embargo, se recuerda que no se pretende tomar como eje de análisis “la alfabetización” a nivel mundial, sino como un problema en muchos países, originado e íntimamente relacionado, con el aprendizaje de los procesos de la lectura y la escritura.

“...el hecho de que unos 770 millones de adultos, es decir, la quinta parte de la población adulta mundial, carezcan de competencias básicas en lectura, escritura...” (Organización de las Naciones Unidas, 2006, pág. 5), son datos que alarman en cuanto a la situación que se vive mundialmente y, que de manera directa, repercute en el propósito de construir sociedades del conocimiento.

Retomando los procesos de adquisición y consolidación de la lectura y escritura como “...herramientas esenciales para el aprendizaje...” (UNESCO, 1990, pág. 8), se considera analizar desde una mirada evaluativa, la valoración de aspectos como: los desafíos y avances que se han tenido en cuanto a los procesos de lectura y escritura, las metodologías implementadas, funcionales y necesarias en el proceso de aprendizaje de los alumnos, etc.

Es cierto que el tiempo para lograr resultados que coloque a México en los primeros lugares depende de diferentes factores, sin embargo, si se revisan los resultados de otros países, como el caso particular de Cuba, país, que logró declararse “...territorio libre de analfabetismo” (Organización de las Naciones Unidas, 2006, pág. 36), en el año de 1961, es innegable admitir, que todos los países tienen la misma oportunidad; aunque tal vez no las mismas condiciones. Este suceso ejerce una reflexión inevitable, el que un país sea totalmente alfabetizado, es posible.

Se reconocen esfuerzos como “...la Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018” que lanzó el INEA (Instituto Nacional para

la Educación de los Adultos), con el objetivo de declarar a México como un país libre de analfabetismo (Manzano, 2015), no obstante, la realidad, de acuerdo a datos del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) como valoración de la situación en el país señala que:

...la cifra alcanza unos seis millones de mexicanos que no saben leer ni escribir, aseguran los estudios. El índice permanece, la cifra aumenta. En 2000, eran 5 millones 942 mil. En 2010 descendió medio millón. Cuatro años después, hoy, la cifra volvió a aumentar. (Rojas, 2014)

Al respecto, es necesario conocer, hablando en términos de un diagnóstico, los resultados y esfuerzos que se han realizado en México respecto al eje central de análisis del presente documento: los procesos de lectura y escritura.

No obstante, antes, se considera pertinente, vislumbrar los esfuerzos y objetivos fijados en organismos internacionales, evaluados por instrumentos como el Programa de Evaluación Internacional para los Estudiantes (PISA).

1.1.2 Los esfuerzos de las Políticas Educativas Nacionales, en los procesos de lectura y escritura.

Algunas de las Políticas Educativas relacionadas con el fomento y desarrollo de la lectura y escritura, dentro del sistema educativo mexicano en los últimos 30 años se encuentran: programas de carácter nacional, y acciones, específicas, emprendidas por parte de las autoridades educativas en turno.

La distribución a nivel nacional de libros denominados del rincón de lectura, que se realizó a partir del año de 1986; buscó que la niñez mexicana se iniciara en la adquisición del hábito de la lectura por medio del acceso a libros, en su propia escuela, cuidando que estos fueran acordes a su edad y grado escolar.

En el año 2001, con el inicio de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) “...en un esfuerzo de recuperar experiencias previas de apoyo a la lectura...” (Morales, 2008, pág. 3), surge el Programa Nacional de Lectura (PNL) con el que se da continuidad a la acción de fomento a la lectura de los años 80’s, por medio de acciones como: la implementación de bibliotecas escolares y del aula en todas las escuelas de las 31 entidades federativas en ese entonces; la redistribución de libros que a diferencia de los anteriores, contaban con una clasificación específica del tipo de texto al que pertenecía.

No obstante, los resultados proporcionados por “El Informe Final de Evaluación de Consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007 (PNL) fueron los siguientes:

...el programa cuenta con una estructura lógica y consistente para su operación, y se detectaron ciertos aspectos susceptibles de mejora y enriquecimiento, se puede señalar que la matriz lógica de indicadores mantiene congruencia vertical; cuenta con Fin, Propósitos, Componentes y Actividades congruentes y bien organizados (Morales, 2008, pág. 4)

Algunos puntos poco favorecedores del programa a los que se hace alusión fueron los siguientes;

...en el caso de la matriz horizontal, se presenta un problema en la Frecuencia de Medición que es anual, lo que limita la posibilidad de realizar un seguimiento más puntual de los avances y logros del programa. De la misma manera ocurre con los Medios de Verificación, considerando principalmente los informes de cierre anual, a pesar de contar con un instrumento establecido que son los informes trimestrales de las entidades, no se consideran como medios de verificación (Morales, 2008, pág. 4)

Se puede inferir, por los resultados, el PNL, no es nulificado, en cambio adquiere una nueva modalidad. En el ciclo escolar 2009-2011 se pone en marcha la estrategia denominada “11+1 acciones para leer, escribir y aprender con la Biblioteca Escolar y la Biblioteca del Aula”; nombre que en el ciclo escolar 2012-2013 cambia a 11+5.

La estrategia 11+5, se regía por una calendarización de actividades propuestas en un catálogo, para aplicar en cada mes, y elegidas por el colectivo docente. Estas actividades estaban organizadas en cinco líneas de acción:

- *Vinculación curricular.*
- *Padres de Familia/ lectura y escritura en familia.*
- *Biblioteca escolar y de aula.*
- *Otros espacios para leer.*
- *Conocer acervos.*

Cabe mencionar que a la par del inicio del PNL, comienza el Programa de escuelas de tiempo completo con la finalidad de extender la jornada escolar para mejorar los aprendizajes de los alumnos. En este programa, por medio de la línea “Fortalecimiento de los aprendizajes”, con el apoyo de otros materiales, se diseña para el desarrollo del lenguaje oral y escrito, y de esta manera contribuir en la mejora de los procesos de escritura y lectura.

En el ciclo escolar 2014 y 2015, surge otra de las acciones, parte del apoyo al aprendizaje de los procesos de lectura y escritura; la creación de nuevas figuras de asistencia a la educación, y apoyo a la gestión administrativa y pedagógica, denominados

Líderes Escolares entre ellos, antes llamado “Promotor de Lectura” y desde el ciclo escolar 2015-2016 actualmente “Maestro de Lectura y Escritura”.

Desafortunadamente, aunque pareciera que las responsabilidades del promotor de lectura, deberían estar únicamente relacionadas a los procesos de lectura y escritura, la Guía Operativa para la organización y funcionamiento de escuelas públicas estipula que “...las actividades del maestro de taller de lectura y escritura se encuentran en proceso de autorización, situación que no impide que realice aquellas actividades que las autoridades educativas correspondientes determinen” (Secretaría de Educación Pública., 2016, pág. 79). Por lo anterior, en algunas instituciones, esta figura es empleada para realizar funciones de subdirector académico, y no funciones, estrictamente relacionadas con el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Finalmente, una de las acciones vigentes, desde hace 45 años, considerada en pro del aprendizaje de los procesos de lectura y escritura, es el programa de Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); relacionado con el aprendizaje y consolidación de los procesos de aprendizaje de Lectura y Escritura, al atender y brindar servicios de educación inicial y básica, a niñas, niños y adolescentes que se encuentran en comunidades consideradas marginadas y/o con rezago social.

A partir de un análisis de los programas nacionales diseñados y relacionados directamente con la mejora de los procesos de lectura y escritura, en los alumnos, se rescatan los siguientes aspectos:

- a) Se observa el interés por el fomento de la lectura y la escritura al proponer una serie de estrategias que llevan como propósito la mejora de estos.
- b) Existe una libertad de gestión y de elección, en las actividades que se proponen por parte de los programas.
- c) Los programas cuentan con una estructura en la que se señalan: dimensiones a trabajar, posibles espacios y tiempo de realización, responsables directos, así como las tareas encomendadas de cada actor del programa en cuestión, entre otras.
- d) Un seguimiento considerablemente idóneo, en tiempo, y adecuaciones del programa según los requerimientos observados.

No obstante, una de las Políticas Educativas en México, más significativas en los últimos 10 años, es innegablemente, “La Reforma Integral de Educación Básica”, RIEB.

1.2 La RIEB, y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

A manera de remembranza, el modelo por competencias fue instaurado por la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en el año 2004 en el nivel preescolar, en 2006 en secundaria, y en 2008 en primarias, de esta manera, permitiendo la Articulación de la Educación Básica.

Una aspecto importante de la RIEB es, que “...coloca en el centro del acto educativo al alumno...” y que se encuentra orientada “...al logro de los aprendizajes, a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares, y favorecer el desarrollo de competencias...” (Secretaría de Educación Pública., 2011a, pág. 8). Entre otros de los cambios que se pueden observar, se encuentra, la necesidad de una modificación a los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica; con el propósito de constituir ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial.

Algunos de los elementos que se destacan del Plan de Estudios 2011 son:

- a) Los Principios pedagógicos, señalados como “...condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.” (Secretaría de Educación Pública., 2011a, pág. 26).
- b) El Perfil de Egreso, el cual de manera general, establece el tipo de alumnos que se desean formar; así como los rasgos esperados que estos deben tener al término de sus estudios del nivel Básico.

En lo que refiere a, la enseñanza de la asignatura de español, en los seis grados de primaria, de acuerdo al enfoque didáctico comunicativo de la asignatura de español, desde 1993, se ha centrado en “...que los alumnos participen en situaciones comunicativas (oralidad, lectura y escritura)...” con lo que, “...se da un importante avance en la concepción del aprendizaje y la enseñanza de la lengua...” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pág. 21). Por lo anterior, se puede decir, que si bien la RIEB, está conformada por cambios, también se identifican constantes.

Al respecto, algunas concepciones en las propuestas curriculares de la asignatura, iniciadas en el año de 1993 que se observa, prevalecen en la RIEB son:

- Los alumnos son sujetos inteligentes susceptibles de adquirir, bajo procesos constructivos, el conocimiento y los usos de las diferentes manifestaciones sociales del lenguaje.

- La lengua, oral y escrita, es un objeto de construcción y conocimiento eminentemente social; por lo que las situaciones de aprendizaje y uso más significativas se dan en contextos de interacción social.
- El lenguaje en la escuela tiene dos funciones: es un objeto de estudio y un instrumento fundamental para el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de conocimientos en diversas áreas.
- El centro de atención del proceso educativo es el aprendizaje del alumno.
- Se toma como unidad privilegiada para el análisis, adquisición y uso de la lengua (oral y escrita) al texto; lo que permite participar en los contextos de uso y función de la lengua, y analizar sus unidades menores (fonema, letra, palabra y oración); situación que facilita no sólo trabajar los contenidos relativos a la alfabetización inicial en la enseñanza de la lectura y la escritura, sino también el análisis y la descripción del lenguaje (aspectos gramaticales y semánticos). (Secretaría de Educación Pública., 2011a, pág. 22)

Ahora bien, como aspectos nuevos, se identifica propiciar situaciones de aprendizaje que involucren las prácticas sociales de lenguaje, entendidas como "... pautas o modos de interacción que enmarcan la interpretación de los textos orales y escritos." (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pág. 24), en las que se busca alcanzar los propósitos de la enseñanza del español en la Educación Primaria, conforme los Programas de Estudio 2011:

- Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.
- Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).
- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.

Finalmente, en lo que refiere a la metodología que se identifica en el programa de estudios, se observa el uso del término enseñanza-aprendizaje de los procesos de lectura y escritura en los alumnos, y una postura, en la que el enfoque comunicativo, presenta gran importancia en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Al respecto, se puede identificar, en el programa de estudios de primer grado, aportes de Emilia Ferreiro, en los que se interpreta, una postura por el aprendizaje de manera indirecta; al promover que se dé libertad al niño, de crear sus propias hipótesis de cómo se encuentra conformado el sistema de escritura, y permitir que el alumno sea el constructor de su aprendizaje.

Finalmente, es de señalar que en el actual modelo educativo basado en competencias, se observa una preocupación por lograr procesos meta-cognitivos en los alumnos, los cuales se piensa, pueden ser favorecidos con la construcción o desarrollo de las Habilidades de Pensamiento (HP) desde una concepción en las que éstas son vistas como “...habilidades cognitivas del sujeto que le ayudan a utilizar sus recursos cognitivos de forma adecuada, logrando un mayor rendimiento...”

Siendo así, se podría pensar entonces, en el diseño de estrategias de aprendizaje dirigidas al desarrollo de habilidades de pensamiento que, como ha sido señalado, ayudarían a los alumnos a utilizar sus recursos cognitivos de manera eficaz.

1.3 Las Habilidades del Pensamiento (HP) y la educación en México.

Existen programas que han hecho alusión al uso y práctica de las Habilidades del Pensamiento (HP); como apoyo en el aprendizaje de los alumnos, por ejemplo, el presentado por Margarita A. de Sánchez, con el objetivo de;

...desarrollar Habilidades que propicien un aprendizaje más perdurable, significativo y de mayor aplicabilidad en la toma de decisiones y en la solución de problemas relacionados con las situaciones a las que el individuo se enfrenta en su interacción con el medio”. (Sánchez M. A., 1991, pág. 5)

Es de mencionar, que dicho programa fue diseñado para alumnos mayores de 14 años, sin embargo, sólo se implementó en los niveles medio superior de México. Al respecto, Campirán (2017), señala que lo conveniente sería que los alumnos desde el nivel medio superior, tuvieran un desarrollo de sus habilidades de pensamiento, de manera que en el nivel superior, se esperaría logaran un pensamiento crítico y creativo, sin embargo, se considera, habría que continuar un análisis del cómo está estructurado el programa de estudios del nivel básico, y, de las características de los alumnos, para poder asegurar la pertinencia de implementarlo en las aulas.

Una concepción de las HP, es aquella en la que son vistas como “...un tipo especial de procesos mentales que permiten el manejo de transformación de la información...” (Campirán, 2017, pág. 45).

Otra concepción es en la que se dice que “...son habilidades cognitivas del sujeto que le ayudan a utilizar sus recursos cognitivos de forma adecuada, logrando un mayor rendimiento...” Allueva (citado en Allueva 2011).

Si se analiza la concepción de un autor y otro, respecto en como las reconocen, Campirán (2017), quien las señala como procesos mentales, y Allueva (2011) como habilidades cognitivas, ambas definiciones, coinciden, en que las HP sean entendidas como un apoyo hacia un mejor rendimiento y manejo en el aspecto cognitivo. Por lo anterior, se infiere que, el uso de las HP puede ofrecer un apoyo para el desarrollo de otros procesos cognitivos y el desarrollo del pensamiento mismo.

1.4 Diagnóstico de los procesos de lectura y escritura.

1.4.1 Contexto escolar.

La comunidad de San Francisco Tetlanohcan cuenta con todos los servicios públicos y medios de transporte necesarios para el traslado de sus habitantes. La mayoría de los habitantes se dedican a oficios diversos; sin embargo, también existe un alto porcentaje de la población que se encuentra como inmigrante en Estados Unidos. Situación que no se considera influya directamente en la consolidación de la lectura y escritura, salvo que algunos de los alumnos no se encuentran a cargo de sus padres, sino, de tíos o algún otro familiar, lo que implica en algunos casos; que los familiares no estén al cien por ciento en los asuntos que corresponden a los alumnos que no son sus hijos.

Durante el proceso de inscripción, se identificó que en algunos de los alumnos sus tutores no cubren el nivel básico de educación, factor que influye en que algunos padres no sepan leer y tampoco escribir, por lo que se infiere que los estudiantes no viven en un ambiente alfabetizador y presentan poco apoyo en los procesos de lectura y escritura.

La Escuela Primaria Vespertina Lic. Benito Juárez, presenta una organización completa; conformada por siete maestros frente a grupo, una maestra de Educación Especial, un psicólogo, un profesor de lenguaje, dos profesores de educación física, el directivo de la escuela e intendente, y una maestra de lectura y escritura; aunque, como lo estipula la Guía Operativa para la organización y funcionamiento de escuelas públicas "...las actividades del maestro de taller de lectura y escritura se encuentran en proceso de autorización, situación que no impide que realice aquellas actividades que las autoridades educativas correspondientes determinen" (Secretaría de Educación Pública., 2016, pág. 79), sus funciones se enfocan al apoyo del directivo en cuestiones administrativas la mayor parte del tiempo, por consiguiente, no existe un apoyo en concreto al área de lectura y escritura.

La matrícula de la escuela aproximadamente es entre 150 alumnos. En lo que concierne a la infraestructura de la escuela, cuenta con una biblioteca, sanitarios, y patio.

Se puede observar que algunos de los factores que se considera influyen en la adquisición de la lectura y la escritura, son; la ausencia de los padres de algunos estudiantes, que repercute en el apoyo que los niños necesitan durante su proceso de aprendizaje, y que algunos de los tutores no adquirieran los procesos de lectura y escritura.

1.4.2 Resultados de la comprensión lectora, PISA y PLANEA.

PISA es definido como “... un estudio periódico y comparativo, promovido y organizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)...” (Díaz, y otros, 2010, pág. 13), con el propósito de conocer y determinar el logro alcanzado de los alumnos a la edad de 15 años, con relación a los conocimientos y habilidades necesarios en su vida cotidiana.

De manera general PISA es un programa de carácter internacional, realizado cada 3 años, en niveles claves como lectura, ciencias y matemáticas, los cuales difiere su aplicación entre cada periodo a evaluar. La prueba se encuentra compuesta por diferentes tipos de reactivos y dimensiones, dentro de las cuales se encuentran: los procesos que evalúa, el contenido que se presenta en formatos de texto y los cuestionarios de contexto que aportan información precisa.

En el año 2015 los resultados en cuanto a medias de desempeño en la escala global de Lectura más altos por país fueron; Singapur, Hong Kong-China, Canadá, Finlandia, Irlanda, Estonia, Corea del Sur, Japón, Noruega y Nueva Zelanda. Siendo los 10 países más altos de 69 que participaron en la evaluación. Mientras que los 10 países con los resultados más bajos fueron: Qatar, Georgia, Perú, Indonesia, Túnez, República Dominicana, República de Macedonia, Argelia, Kosovo, Líbano.

La diferencia de los resultados del desempeño entre países, origina una reflexión sobre las disparidades que existen en cuanto a oportunidades y esfuerzos generados por las políticas educativas de cada nación. Se hace evidente un análisis e intervención de lo que se puede realizar para lograr la “Educación para Todos” y conseguir las metas propuestas en foros y conferencias mundiales, como en el Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje en Jomtien, 1990 o, el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, 2000.

En México, la media de desempeño en la sub-escala de porcentajes y tareas en el área de Lectura proporcionada por PISA 2015; muestran que los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje de 423 puntos, por consiguiente, México se ubica en el número 54 de los 69 países participantes, con 15 países por debajo de la media de México. Con base en lo

anterior, aunque no se encuentra en el último lugar, no ha conseguido el nivel óptimo esperado.

En lo que respecta a los resultados por entidad en el país. PISA 2012 muestra que:

Las seis entidades con una media significativa mayor a la media nacional son Querétaro, Distrito Federal, Aguascalientes, Chihuahua, Nuevo León y Colima, en contraparte, las entidades con una media de desempeño estadísticamente inferior al promedio nacional son Tabasco, Chiapas y Guerrero... (Flores & Díaz, 2013, pág. 64).

Como se puede observar, Tlaxcala no se ubica entre los últimos lugares, pero tampoco aparece entre las entidades con mejor desempeño, la entidad, se encuentra en el lugar 19 por debajo de la media nacional, como se puede apreciar en el anexo 1.

En lo que concierne a resultados nacionales obtenidos en el 2015 a través del Programa Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), las cinco entidades con el puntaje más alto en el promedio de los alumnos y en niveles de logro fueron los siguientes: en primer lugar se encuentra, Distrito Federal, seguido de Colima, Nuevo León, Aguascalientes y Tamaulipas, mientras que en los puntajes más bajos se encuentran: Chihuahua, Zacatecas, Guanajuato, Durango y por último Tabasco. (INNE, 2015, pág. 19).

Nuevamente, se puede apreciar, que Tlaxcala no aparece entre las entidades con menor desempeño, pero tampoco entre los estados con mejor desempeño; se identifica en el lugar 21 por debajo de la media nacional, como se puede observar en el anexo 2.

El estado de Tlaxcala tuvo un puntaje de 496.6 en el promedio de los alumnos, y en niveles de logro obtuvo 50.9 en el nivel I (logro insuficiente), 33.5 en el nivel II (logro apenas indispensable), 13.5 en el nivel III (logro satisfactorio) y 2.1 en el nivel IV (logro sobresaliente) con relación al Distrito Federal que obtuvo 35.8 en nivel I, 35.9 en nivel II, 22.1 en nivel III y 6.3 en nivel IV. Cifras que permiten observar la disparidad de aprovechamiento en términos de aprendizaje en los alumnos, como se puede observar en el anexo 3. Estos resultados originan una reflexión dirigida a la necesaria revisión de los procesos o dimensiones, que los alumnos presentan mayor dificultad.

Para una revisión y análisis del cuestionamiento anterior, se contó con los resultados de tres escuelas que conforman la zona 04 con cabecera en la comunidad de “La Magdalena Tlaltelulco”; del sistema de primarias en el estado de Tlaxcala.

La escuela “Miguel Hidalgo”, turno matutino, de la comunidad de Matlacahuacan del municipio de Tetlanohcan, de un grupo de 4to grado, presentó los siguientes porcentajes: 55.4 en Análisis de contenido y la estructura, 54.5 en Comprensión global,

57.1 en Evaluación crítica del texto, 64.3 en Extracción de la información, 49.0 en Interpretación, 46.0 en Reflexión semántica y sintáctica y 47.6 en Reflexión sobre las Convencionalidades de la Lengua.

Se puede identificar, que las unidades con más bajo porcentaje, fueron Interpretación, Reflexión semántica y sintáctica; así como Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua, como se puede ver en el anexo 4.

Por su parte la escuela “Mauro Angulo”, turno matutino, de la comunidad de la Magdalena perteneciente al municipio de Tlaltelulco, en sus tres respectivos grupos presentó los siguientes porcentajes:

A) Del 4to “A” los resultados fueron los siguientes: 50.5 en Análisis de contenido y la estructura, 41.4 en Comprensión global, 61.7 en Evaluación crítica del texto, 50.0 en Extracción de la información, 41.1 en Interpretación, 45.7 en Reflexión semántica y sintáctica y 46.3 en Reflexión sobre las convencionalidades de la Lengua.

B) Del 4to “B” los resultados fueron: 52.4 en Análisis de contenido y la estructura, 42.0 en Comprensión global, 60.3 en Evaluación crítica del texto, 44.2 en Extracción de la información, 45.4 en Interpretación, 38.5 en Reflexión semántica y sintáctica y 51.0 en Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua.

C) Del 4to “C” los resultados fueron: 57.6 en Análisis de contenido y la estructura, 54.9 en Comprensión global, 63.1 en Evaluación crítica del texto, 67.9 en Extracción de la información, 50.0 en Interpretación, 50.3 en Reflexión semántica y sintáctica y 49.1 en Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua.

Como se puede apreciar, las unidades con más bajo porcentaje en el primer grupo; Interpretación y Comprensión Global, en el segundo grupo; Reflexión Semántica y Sintáctica y Comprensión Global, y en el tercer grupo; Reflexión sobre las Convencionalidades de la Lengua.

Por último, los resultados de la escuela “Lic. Benito Juárez”, turno vespertino, de la comunidad de Xolalpan del municipio de Tetlanohcan, presentó los siguientes porcentajes en un grupo de 4to grado: 53.7 en Análisis de contenido y la estructura, 42.8 en Comprensión global, 60.8 en Evaluación crítica del texto, 58.8 en Extracción de la información, 37.6 en Interpretación, 47.1 en Reflexión semántica y sintáctica y 45.6 en Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua. Se puede observar que las unidades

con más bajo porcentaje fueron Interpretación y comprensión global, como se puede ver en el anexo 5.

Con base en los resultados observados, se considera pertinente una revisión al contexto inmediato de la comunidad evaluada, para analizar posibles causas y factores que influyen en los niveles bajos de desempeño de los alumnos.

1.4.3 El Consejo Técnico Escolar (CTE), en la escuela primaria “Lic. Benito Juárez”.

Los CTE presentan la complejidad de ser y desempeñar una multifunción en el quehacer educativo. Si bien desde tiempo atrás, se han efectuado, su función se llegó a desvalorizar. Hoy en día, se retoma la importancia de los CTE, y se fortalece al evidenciar que estos pueden ser vistos desde diversos enfoques, algunos de ellos los siguientes:

“...como espacio propicio para el análisis, la deliberación y la toma de decisiones sobre los asuntos educativos de los centros escolares.” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2013, pág. 7).

“...como instrumento útil para la organización de la escuela y la transformación positiva de los resultados de aprendizaje de los niños...” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2013, pág. 7).

A partir de lo anterior, queda claro que los CTE pueden considerarse; espacios que permitan identificar posibles intervenciones pedagógicas que favorezcan al cumplimiento y diseño de la Ruta de Mejora Escolar (RME), cuidando que a través del CTE se organice el proceder de toda la comunidad escolar para contribuir en el aprendizaje de los alumnos, haciendo uso de su autonomía escolar.

Es de señalar que durante la planeación de la Ruta de Mejora Escolar, diseñada en la fase intensiva, se fijaron retos como: mejorar en el fortalecimiento de los procesos cognitivos, considerar las etapas de desarrollo de los alumnos y conocer los estilos de aprendizaje; identificados como posibles causas de los bajos niveles de desempeño.

Durante la primera junta de Consejo Técnico Escolar (CTE) efectuada el 15 de Agosto, correspondiente al ciclo escolar 2016-2017, perteneciente a la fase intensiva, se analizaron los problemas atendidos del ciclo anterior y la forma como se solucionaron; se reconoció que si bien se lograron avances, aún se identificaban problemas en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Analizadas y valoradas las principales dificultades que los alumnos presentaron en su proceso de aprendizaje, con base en: los resultados de PLANEA del ciclo anterior, la evaluación de PLANEA (EDC) en 4to grado del ciclo escolar 2016-2017, y en las fichas descriptivas por grupo, se identificó que los alumnos se encuentran con deficiencias en dos áreas: el pensamiento lógico matemático y, con un mayor déficit, en el área de comprensión lectora.

Se comentó en colegiado, que además del escaso dominio de las operaciones básicas, los alumnos mostraban dificultad para resolver problemas que se les presentaban de manera escrita, por lo que se infirió que la escasa comprensión de textos era un factor que limitaba la resolución de problemas matemáticos. Esta situación y los problemas ya identificados en la asignatura de español, en el área de producción de textos, así como en comprensión lectora, fueron determinantes para elegir en la Ruta de Mejora escolar “la lectura y la escritura” como una prioridad de aprendizaje.

Tomando en cuenta que la Ruta de Mejora Escolar es “...el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora...” (SEP, Orientaciones para establecer la Ruta de mejora escolar., 2014, pág. 10) por medio de procesos como: la planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas; se acordaron en colegiado los siguientes puntos como parte del diseño de la Ruta de Mejora Escolar de la escuela:

- 1.- La aplicación de un instrumento que reconociera el estilo de aprendizaje de los alumnos, que prevalece, en el grupo a atender.
- 2.- La elaboración de un instrumento que permitiera identificar con exactitud los problemas de los procesos de lectura y escritura que se requirieran intervenir, para un mejor desempeño de los alumnos.
- 3.- Dirigir los esfuerzos en la mejora de los aprendizajes de la asignatura de español, específicamente en la adquisición y consolidación de los procesos de lectura y escritura.

De acuerdo a los puntos acordados en la fase intensiva del CTE correspondiente al mes de agosto, se procedió a elaborar y adecuar los instrumentos necesarios para identificar de manera específica las dificultades que presentaban los alumnos en los procesos de lectura y escritura, así como los instrumentos para identificar los estilos cognitivos, que predominaban en los alumnos, señalados como aquellos “...que se relacionan con patrones específicos inconscientes y automáticos por medio de los cuales las personas adquieren conocimiento...” y estilos de aprendizaje, descritos como aquellos que “...se refieren más bien a preferencias y disposiciones...” (Lozano, 2008, pág. 38).

El instrumento que se utilizó para evaluar el estilo cognitivo de los alumnos, de acuerdo a como procesan la información fue por medio de un adecuación del Test del sistema 4mat, que consistió en un cuestionario con 50 preguntas cerradas, adaptadas para los alumnos de quinto grado. Al valorar las respuestas de los alumnos, los resultados fueron los siguientes: Un 19% que corresponde a cinco alumnos del grupo, muestran un procesamiento de la información, analítico, son alumnos que entre algunas de sus características buscan competencia, gustan de la exactitud y el detalle, prefieren obtener información precisa y desarrollan conceptos de manera organizada y clara. Por otra parte, un 23% del grupo, que corresponde a seis alumnos, muestran un procesamiento de la información de manera imaginativa; necesitan entender cómo se relaciona lo que aprenden con sus sentimientos y buscan una razón que impulse su aprendizaje. Mientras que, un 27% que corresponde a siete alumnos, muestran un procesamiento de la información de sentido común; gustan de la práctica y actividad y buscan que lo que aprendan puedan utilizar, por ello disfrutan de problemas reales que se les presenten, a manera de encontrar cómo pueden resolverlo. Finalmente, se identificó, que un 31%, que corresponde a 8 alumnos, muestran un procesamiento de información dinámica, les gustan los riesgos a la hora de tomar decisiones y se adaptan con facilidad a diversas situaciones que se les presentan, por lo que denotan un interés por las cosas novedosas, como puede verse en el anexo 6.

Con relación al segundo, se realizó una adecuación del Test VARK, un cuestionario con 12 preguntas de opción múltiple, adaptadas para los alumnos, y del cual los resultados fueron los siguientes: el 32% de los alumnos que corresponde a siete alumnos, presentaron una preferencia por la percepción visual, un 18 % que corresponde a 4 alumnos, se identificaron con una preferencia de percepción auditiva; mientras el 5% que corresponde a un alumno, presentó una preferencia por la percepción lectura/escritura, y el 45%, que corresponde a 10 alumnos se identificaron kinestésicos. Por lo anterior, se puede afirmar que en el grupo, en su mayoría los alumnos prefieren que el aprendizaje sea a través de actividades en las que interactúen de manera física y activa, como puede observarse en el anexo 7.

Ahora, para identificar las dificultades específicas que presentaban los alumnos en los procesos de la lectura y la escritura, se realizaron 2 evaluaciones: la primera centrada en identificar su nivel de logro en las “dimensiones de la lectura” (SEP, 2010, pág. 6), por medio de una grabación de cada uno de los alumnos, de la lectura del texto literario “La abeja haragana”. Es de mencionar que para valorar la comprensión lectora de los alumnos se efectuó un cuestionario, como técnica de recopilación de datos, con preguntas relacionadas con el contenido del texto, como puede verse en el anexo 8.

Y la segunda, para identificar, la posibilidad de alguna de las dificultades más frecuentes del proceso de escritura, específicamente en los sub-procesos de textualización; proceso de las dimensiones estructurales de la escritura.

En lo que refiere a la primera, se implementó como técnica de recopilación de datos, la observación, y como instrumento, el uso de una rúbrica proporcionada por el Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula. Esta rúbrica establece como niveles de desempeño: “requiere apoyo”, “se acerca al estándar”, “estándar” y “nivel avanzado”, presentes en la valoración de las tres dimensiones que se determinan: la velocidad, la fluidez y la comprensión lectora. Ver anexo 9.

De acuerdo a los niveles proporcionados por el Manual antes mencionado, se identificaron los siguientes resultados: en lo que concierne a la velocidad lectora los resultados fueron: nueve alumnos, el 69 % del grupo, en el nivel “requiere apoyo” al no cumplir con el mínimo de leer 101 palabras por minuto que exige “se acerca al estándar”, en el que se ubicaron solo tres alumnos, el 23% del total del grupo, y sólo uno, que representó el 8% del grupo, en el nivel estándar, al cumplir con el mínimo de 115 palabras leídas por minuto, cómo puede observarse en el anexo 10.

En lo que refiere a la dimensión de fluidez lectora, se identificó que tres alumnos, el 23% del total del grupo, se ubicaron en el nivel “requiere apoyo”, los alumnos leían palabra por palabra, y en ocasiones leían hasta tres palabras seguidas, de igual manera se identificaron problemas en cuanto al ritmo y la entonación que requería el texto. Por otra parte, siete alumnos, el 54% del grupo, se ubicaron en el nivel “se acerca al estándar”, pues a diferencia de los anteriores, estos eran capaces de pronunciar hasta cuatro palabras seguidas, aunque, en ocasiones mostraban una lectura de palabra por palabra, y también presentaron dificultad con el ritmo y la entonación adecuada del texto. Por último, únicamente tres alumnos, el 23% del total del grupo, alcanzaron el nivel de estándar, pues si bien, presentaban cierta dificultad en el ritmo y continuidad de la lectura; al no respetar debidamente los signos de puntuación, a diferencia de los anteriores, estos mostraron ser capaces de leer frases sin leer palabra por palabra.

En lo que refiere a la dimensión de comprensión lectora, seis alumnos, que representa el 49% del total del grupo, se ubicaron en el nivel “requiere apoyo”, los alumnos mencionaron fragmentos del texto, aunque, no fueron específicamente los más importantes, y su descripción, involucró oraciones que no presentaban una coherencia entre todas ellas. Por otra parte, cinco alumnos, el 43% del total del grupo, se ubicaron en el nivel “se acerca al estándar”, pues a diferencia de los anteriores, estos alumnos mostraron una recuperación de algunos de los personajes, identificaron de manera somera la parte relevante del texto, y en diversos casos, algunos niños comentaban qué hicieron los personajes ante el hecho que

se reconoció como importante, mientras que otros recuperaron el final de la narración. Por último, un alumno, que representa el 8% del total del grupo, alcanzó el nivel de estándar.

Es de mencionar, que se seleccionó una narración literaria para la valoración diagnóstica, por ser considerado como un tipo de texto, de mayor facilidad en su dominio para los alumnos, y menor grado de dificultad para extraer una comprensión lectora de este, al relatar situaciones con las que los alumnos suelen identificarse, a diferencia de textos explicativos o informativos, que suelen contener palabras que los estudiantes desconocen, o que involucran un breve conocimiento de la temática que aborda para su mejor comprensión, y en ocasiones son totalmente ajenas al conocimiento de los alumnos.

En lo que refiere, a la segunda evaluación, referente al dominio de la escritura, nuevamente se seleccionó la lectura de un texto literario, que les permitiera una producción escrita. Es de mencionar que a diferencia de la lectura anterior, que fue efectuada por cada alumno, esta fue realizada por la docente a partir de la lectura del texto “El principito”. Los alumnos escribieron la recuperación que efectuaron después de la lectura de dicha narración, a partir de su escrito; se valoró a través de una rúbrica, instrumento para identificar tres aspectos del proceso de Textualización, y la observación, como técnica de recopilación de datos, al identificar su capacidad de seleccionar las palabras o ideas para expresarse de manera escrita, su capacidad al relacionar las ideas y palabras en un orden coherente y con sentido, y su capacidad para reconocer las convencionalidades de la escritura, como puede verse en el anexo 11.

Los resultados fueron los siguientes, en el primer aspecto se identificaron cuatro alumnos en el nivel “requiere apoyo”, presentaban problemas al seleccionar las palabras para expresar con claridad los conceptos que intentaban comunicar de manera escrita, y en lo que refiere al segundo rasgo, se identificaron seis alumnos, mostraban dificultad para establecer relaciones de manera ordenada y con sentido entre las ideas que comunicaban en su texto, como se puede apreciar en el anexo 12.

En lo que refiere al nivel “se acerca al estándar”, se identificaron seis alumnos en el primer rasgo, pues seleccionaban someramente sus ideas pero expresaban con claridad lo que recuperaron de la lectura del texto. En el segundo aspecto, se identificaron cuatro alumnos, pues lograron establecer relaciones entre sus ideas y oraciones escritas más concisas, que los alumnos que se ubicaron en requiere apoyo.

Por último, se identificaron únicamente, tres alumnos en el nivel “estándar”, al mostrar su capacidad para seleccionar correctamente tanto las palabras que utilizaron en la construcción de sus oraciones, como para establecer relaciones ordenadas y con sentido entre las ideas, que comunicaron en su recuperación del contenido del texto leído.

1.5 Problemática

Con base en los resultados de los instrumentos y basándose en los resultados de PISA y PLANEA, así como lo acordado en el CTE, se identifican cómo problemas de la escuela y de la educación básica: bajo nivel de comprensión lectora, bajo nivel de pensamiento matemático y una escasa convivencia sana.

Sin embargo en el CTE, en su fase intensiva de la Esc. Prim. Lic. Benito Juárez, se determinó atender el problema de la comprensión lectora y producción de textos, bajo el argumento de que para resolver problemas matemáticos es necesario que el niño entienda el texto del problema; dejando a cada docente la responsabilidad de diseñar sus estrategias para favorecer los procesos de lectura y escritura.

En el diagnóstico, se encontró que los alumnos presentan dificultad en los procesos de lectura y de escritura, específicamente corresponde a una incorrecta decodificación de los textos, que origina una escasa comprensión lectora, e incorrecta escritura convencional de las palabras en la producción de sus textos. Evidencias suficientes para plantear el siguiente problema.

¿Cómo fortalecer los procesos de lectura y escritura en alumnos de 5to grado de educación primaria de la Esc. Lic. Benito Juárez?

1.6 Justificación.

El aspecto social que involucra el aprendizaje de la lectura y la escritura, radica en el enfoque comunicativo al que pertenece, donde el desarrollo y comprensión del lenguaje, son indispensables. Desde este enfoque comunicativo, la lectura es concebida, como un medio que permite al alumno interpretar y conocer el mundo que lo rodea a través de los textos; mientras que la escritura, se puede ver como el medio por el cual, el alumno puede expresar sus ideas y sentimientos de manera escrita. Por lo anterior, para lograr la eficiencia en el lenguaje escrito, es fundamental la consolidación y dominio de los procesos de lectura y de escritura.

Conseguir que la lectura, logre desarrollarse más que una decodificación, y la escritura, una transcripción, se requiere, buscar que ambos se conviertan en procesos que permitan conseguir que las palabras se comprendan desde diferentes interpretaciones (literal, inferencial, crítico y reflexivo), al mismo tiempo, se desea, que comuniquen, y construyan su pensamiento.

Lograr que los alumnos identifiquen, utilicen y reflexionen, las palabras para expresar ideas, coherentemente, de forma escrita. Son procesos, que requieren de la consolidación, para su dominio.

Desde otro enfoque, es innegable, el papel fundamental que desempeñan ambos procesos en la manifestación y construcción del pensamiento por medio del lenguaje escrito. Cuando el alumno se descubre en un diálogo consigo mismo y realiza un proceso inminente, “pensar”, se puede afirmar que el estudiante se encuentra en constante construcción y reconstrucción, no sólo de sus saberes previos científicos como empíricos, sino de todo su pensamiento. Desde este punto de vista, ambos, además de ser concebidos como procesos que comunican, también se pueden ver, como procesos que construyen.

Se dice, que el pensamiento se manifiesta por medio del lenguaje, se piensa que el lenguaje, además, de comunicar, tiene un papel intelectual en la formación del pensamiento de los individuos. Se podría decir, que se desea desarrollar que el lenguaje, de acuerdo a Kozulin (1990), logre eficientemente, ese punto en el que el pensamiento se hace verbal y el habla intelectual. Si se recuerda, que lectura y escritura son procesos parte del lenguaje escrito, entonces se podría agregar lo siguiente, fortalecer ambos procesos, podría permitir que el pensamiento además de hacerse verbal, se haga escrito.

1.7 Estado del arte.

Para intentar conocer las investigaciones y propuestas respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura realizadas durante un periodo entre los años 2013 y 2017, se revisaron trabajos que versan en diferentes ejes de análisis y, al mismo tiempo, temáticas similares de investigación con relación a los procesos de lectura y escritura.

Un estudio realizado por Núñez (2014) en la Universidad de Granada, España, reconoce, lo que ella define como “prerrequisitos” para la adquisición de la lectura y la escritura. Menciona que el desarrollo de la motricidad y los procesos cognitivos; así como las habilidades orales de la lengua y de la conciencia fonológica, se consideran como fundamentales para iniciar el aprendizaje de ambos procesos.

También en la Universidad de Granada (España), se revisó información centrada en el análisis de “...los modelos educativos, que tratan de explicar cómo se consigue su dominio, y los modelos de lectura experta” (Defior, 2014, pág. 25). No obstante, es de mencionar que al igual que en el estudio realizado por Núñez (2014), se logra identificar que los procesos y habilidades cognitivas que se consideran necesarias en la adquisición del proceso de lectura son: habilidades perceptivos-visuales, habilidades fonológicas, habilidades de memoria verbal a corto plazo y procesos morfológicos.

Otra de las aportaciones que se rescatan en el estudio, son las que señalan que tanto la habilidad para reconocer palabras escritas, como la habilidad para comprender textos, son consideradas necesarias para lograr un lector competente. Como finalidad del estudio, es el análisis de algunos de los modelos de lectura experta; como una forma de explicar y analizar los cambios que se observan y se cree suceden en el desarrollo de la lectura como: los modelos por fases, modelos continuos y modelos de lectura experta; así como algunos aspectos neurobiológicos que se consideran relacionados con la adquisición de la lectura.

Parte de la investigación de algunos aspectos neurobiológicos, que realiza Defior (2014), menciona que las partes del cerebro más importantes involucradas con el procesamiento de las palabras escritas son: las áreas temporoparietal y occipito-temporal, en las que se dice que la actividad aumenta a medida que la habilidad lectora progresa, y de manera particular el área occipito-temporal izquierda del córtex visual, en la que se dice que se acumula el conocimiento visual de las letras y de sus combinaciones, y donde se piensa que es la entrada hacia el procesamiento fonológico, y del significado. En la investigación, también se menciona, que se ha observado una menor activación del hemisferio izquierdo, especialmente en la zona parieto-temporal, en niños con dislexia.

Otro trabajo, es el realizado en la Universidad de Málaga, por Pascual, Madrid y Mayorga (2013) con relación al aprendizaje precoz de la lectura desde la teoría y miradas empíricas en el aula. En este, se mencionan dos posicionamientos al respecto. El primero, que apoya el aprendizaje del proceso antes de los 6 años. En contraparte, el segundo, que afirma que el niño requiere de una madurez en su desarrollo tanto físico como cognitivo para poder consolidar las habilidades necesarias en la adquisición de este proceso; desarrollo que según algunos autores afirman no se puede dar sino hasta después de los 7 años.

Es de mencionar, que las posturas con relación a la maduración del niño y su aprendizaje, tanto de la lectura como de la escritura, se observan desde los siguientes enfoques:

- Innatista, sustentando que el desarrollo está relacionado con la madurez, vista como una función biológica, en el que se apoya, esperar que el organismo esté preparado para la realización de la actividad que se desea.
- Ambientalista, sustentado por la idea de considerar, los factores externos, responsables del desarrollo de la ya mencionada madurez de los individuos.
- Interaccionista, que coincide con la interiorización de experiencias significativas. Sin embargo, el autor fija una postura con relación a señalar que el aprendizaje de los niños no depende exclusivamente de la maduración de los alumnos, sino

también de “...variables sociales, económicas y culturales, es decir, cualquier niño puede aprender a leer en la etapa de Educación Infantil si posee los programas educativos adaptados a las peculiaridades de dicha etapa” (Pascual, Madrid, & Mayorga, 2013, pág. 93).

Al respecto, un estudio realizado en la Universidad de Minho, en Brasil, por Leopoldina (2014), presenta la propuesta de dos programas desarrollados para alumnos de 3er a 6to grado, basados en los modelos teóricos de comprensión de lectura, y en un enfoque Vygotskiano. Estos programas, según el autor, presentan alternativas de cómo motivar a los alumnos en el proceso de lectura; así como el desarrollo de estrategias y habilidades de comprensión lectora.

La autora, señala que en su investigación, identificó que en algunos programas que intentan favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, “...se ha buscado el equilibrio entre las propuestas de trabajo dirigidas al producto y aquellas dirigidas al proceso” (Leopoldina, Ribeiro, & Santos, 2014, pág. 11). Comenta, de acuerdo al modelo consensual de lectura, existen tres factores: a) derivados del texto, b) derivados del contexto y c) derivados del lector; se consideran cómo causante para lograr la lectura eficiente.

El estudio muestra la estructura que se propone emplear con los alumnos para la enseñanza del proceso de la comprensión lectora, y la enseñanza que se expone, se proyecta en cuatro niveles: comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización de la información y comprensión crítica. Por lo anterior, se puede inferir, la investigación es también una propuesta de intervención en el desarrollo de la comprensión lectora.

El trabajo, realizado por Celdrán y Zamorano (2013), en conjunto con equipos de orientación educativa y psicopedagógica de Murcia, España, se centra en el entendimiento y conocimiento sobre las principales dificultades consideradas en la adquisición de la lectoescritura, señala que si el niño tiene la maduración necesaria, además del ambiente propicio, este puede iniciarse en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

En dicha investigación, se identifica, dos tipos de dificultades en el desarrollo de la lectoescritura, la primera; como un retraso en el desarrollo y la segunda; como una alteración en el desarrollo. Y como problemas específicos del proceso de lectoescritura, se reconoce, el retraso lector, la dislexia, la distorgrafía y la disgrafía.

Cabe señalar que, como otros autores, en la investigación realizada por Celdrán y Zamorano (2013), se atribuye una importancia al desarrollo de procesos específicos como: el lenguaje oral y la conciencia fonológica, desarrollo de procesos cognitivos (perceptivos, de acceso al léxico, procesos sintácticos, semánticos, ortográficos y la memoria operativa), considerados necesarios para la adquisición y consolidación de la lectoescritura.

Se logra identificar aquellos problemas reconocidos como propios de la lectoescritura. Se hace referencia, a factores de diversa naturaleza que se consideran como causantes del retraso del niño en su aprendizaje, también, un aporte de algunas de las manifestaciones de tipo emocional, conductual y escolar que puede presentar el alumno con determinada dificultad de aprendizaje. Por último, la investigación proporciona una clasificación y sintomatología de los trastornos, además propone y sugiere una intervención de detección, respecto a las dificultades de aprendizaje en los alumnos relacionadas con los procesos de lectura y escritura.

Barboza (2014) investiga acerca del uso de las estrategias didácticas que utilizan los docentes en la enseñanza de la lectura, cómo posible problema específico que se da en el proceso.

Al respecto, un estudio costarricense en el área de lectoescritura, basado en el fracaso escolar en primer ciclo de educación básica, realizado por Murillo Rojas (2013), revela que algunas causas del fracaso escolar son identificadas como factores externos, personales e internos. El estudio le atribuye un papel importante al contexto social del alumno, pues menciona que las causas del fracaso de los alumnos se deben entre otros factores, al aspecto institucional.

En el trabajo se plantea la repetición del grado escolar, como medida para que el alumno consolide el proceso de lectoescritura. En la investigación, se observa, que el autor fija una postura en cuanto a considerar erróneo que el alumno repita el grado para lograr la consolidación del proceso en cuestión. Al respecto menciona que:

...la repetición se convierte en un reforzador del círculo vicioso de bajas expectativas (bajo rendimiento, baja autoestima y fracaso escolar) al mismo tiempo, los padres de familia visualizan la situación como una señal de la incapacidad de aprender que tienen sus hijos... (Murillo, 2014, pág. 140)

Otros aspectos que se abarcan en la investigación son: el currículum y su diseño, tipo de metodología utilizado por el docente, la influencia de la adquisición temprana del proceso de lectoescritura en los niños de preescolar, entre otras.

Se dice, que "...los conocimientos con los que los niños inician el aprendizaje formal infantil-5 años influyen significativamente, en primer curso de Educación Primaria, tanto en cuestiones concretas como el nivel de codificación como en su nivel general de rendimiento en lectura y escritura..." (Llamazares, Cortés, & Sánchez, 2013, pág. 67). Al respecto, Llamazares (2014) señala que el resultado de su investigación permitió conocer entre algunos aspectos: la formación inicial y permanente de los niños, el desarrollo

curricular que se requiere para favorecer el aprendizaje de los alumnos, la relación práctica escolar/conocimientos previos, y los métodos de enseñanza de la lengua escrita.

Un estudio de la Universidad Javeriana de Cali, Colombia, realizado por Cadavid (2014), es el realizado respecto a la influencia que tiene el uso del juego para mejorar los procesos de lectura en los alumnos, muestra que las dificultades lectoras que presentan los niños que participaron en la investigación, pueden mejorarse con la aplicación de un programa de intervención de la lectura centrado en el juego y aprendizaje explícito. En el estudio, se perciben diversas concepciones del juego, entre ellas, como medio que favorece el desarrollo del proceso de lectura, como actividad principal de los niños, como actividad mediadora y cotidiana, entre otras.

Cadavid (2014) en la presentación de su estudio, señala que observó, que el continuo contacto con actividades en las que debían manipular letras, favorece que los niños mejoren en las dificultades que manifiestan. Así como asegurar el alcance de un aprendizaje implícito de las reglas del lenguaje escrito con relación al sistema finito de combinaciones de letras.

Otros estudios que se presentan, a diferencia de los anteriores, están únicamente relacionados al proceso de lectura. Cómo el caso de Serrano (2014) quien hace una reflexión del proceso de lectura cómo un instrumento que tiene un papel en el desarrollo del pensamiento.

Por su parte Montero, Zambrano y Zerpa (2013), realizan un análisis acerca del proceso de la comprensión lectora en sí, pero desde una postura netamente constructivista; así como una descripción de las particularidades que se observan positivas, con relación al trabajo del proceso de comprensión lectora desde este enfoque.

En lo que refiere a Medina, Valdivia y San Martín (2014), realizan un estudio acerca de las prácticas de enseñanza que utilizan los docentes chilenos durante los primeros años de educación básica. Entre algunos de los aportes del estudio, se muestra el señalamiento crítico con relación a los diferentes modelos que adoptan los docentes para abordar la enseñanza del proceso de lectura, así como las discrepancias que existen entre cuál se considera el modelo idóneo para la enseñanza del proceso de lectura. Lo anterior, ha originado, según el estudio, no solo en Chile sino también en otros países, una serie de políticas educativas que no han podido consolidarse y permitir observar los resultados de la implementación de estas, debido a cambios continuos de estos, en el sistema educativo de cada país.

Ahora bien, un trabajo realizado por Sans (2012), es el que realiza, desde un enfoque netamente clínico neurológico, sin embargo, puede ser tomando como referencia

de los problemas que están directamente inmersos en los procesos tanto de lectura cómo de escritura. Claro, sin perder de vista que es propiamente desde un punto de vista neurológico.

Algunos de los aspectos analizados, son los tipos de trastornos de aprendizaje que se identifican en los niños. Entre los trastornos que se encuentran directamente relacionados con el proceso de escritura menciona la dislexia, trastorno que define como “...específico del aprendizaje de la lectura de base neurobiológica...” (Sans, Boix, Colomé, López, & Sanguinetti, 2012, pág. 692), y del que se describen sus manifestaciones clínicas, posibles diagnósticos, así como aquellos mitos y concepciones que desde la neurología se consideran erróneos. Es de señalar, que estos últimos aspectos, son afirmaciones que se pueden prestar a discusión si se toma en cuenta que muchos autores que se refieren al problema de la dislexia, defienden hechos que Sans (2012) señala como mitos, tales como: problemas de lateralidad, problemas visuales, y por último, problemas de orientación espacial.

Al respecto, la autora señala que a pesar de ser identificada la dislexia por muchos estudios como un trastorno con una base en problemas visuales, el estudio que presenta Sans (2012) señala que gran parte de la comunidad científica, coincide en afirmar que la dislexia tiene que ver con el aspecto fonológico. Finalmente, en el estudio realizado, explica, que la dislexia como trastorno acompaña al individuo toda la vida; no obstante se hacen recomendaciones de un posible tratamiento para ayudar a los niños que la presentan, pero dejando claro que el trastorno no desaparece.

En este punto se puede visualizar que el estudio sobre el desarrollo del proceso de lectura y escritura que se ha investigado gira en torno a tres aspectos.

En primer lugar la adquisición de los procesos de lectura y escritura que involucra: cómo se concibe la adquisición de la lectura y la escritura, procesos de desarrollo en el niño, metodologías de enseñanza, entre otras. En segundo lugar, los factores que se consideran influyen en los procesos, las problemáticas que surgen en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura; así como las que derivan de diversos factores. Y en tercer lugar, las propuestas que se han diseñado para resolver algunas de las problemáticas en el proceso de lectura y escritura.

Si bien, estos estudios que se retoman, son con la finalidad de reflexionar sobre las dificultades que presentan los alumnos; como una deficiencia o limitación en su desarrollo para la adquisición del proceso, se considera, que actuar y favorecer en los alumnos la consolidación del proceso de la lectura y la escritura por medio de acciones concretas y diseño de estrategias acordes al problema, es la prioridad que se busca hacia una intervención por parte del docente.

Por último, es de mencionar que en ninguno de los estudios revisados, ni en otras investigaciones recientes, se identificó una propuesta en el diseño de una intervención que involucre la práctica de las Habilidades Básicas del Pensamiento; como procesos que pueden favorecer tanto la lectura como la escritura a través del juego. Por lo que se piensa que la presente propuesta de intervención puede ayudar en una nueva interpretación y aprendizaje de ambos procesos.

1.8 Propósitos.

*Fortalecer los procesos de lectura y escritura, a través del juego, el proyecto, y el desarrollo de las Habilidades Básicas del Pensamiento.

*Desarrollar de manera continua, las habilidades de la Conciencia Fonológica.

*Utilizar micro-procesos de la lectura, para mejorar su comprensión lectora.

*Reforzar los procesos de la escritura para una eficaz construcción de ideas.

*Emplear de manera continua las Habilidades Básicas del Pensamiento, para favorecer el desarrollo de los procesos de comprensión lectora y producción de textos.

**CAPITULO 2. LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN
LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO.**

2.1 La construcción del pensamiento, el conocimiento y el aprendizaje desde miradas constructivistas.

Con el paso del tiempo, se han construido diferentes teorías que han intentado explicar, de acuerdo al momento, social, político y cultural que viven los autores, la forma como el ser humano adquiere el conocimiento y construye su pensamiento.

Entre las teorías más conocidas, se encuentran, enfoques conductistas, cognitivistas y constructivistas. No obstante, por los aportes de los siguientes autores, al establecer al alumno como el sujeto que construye sus propios significados del conocimiento que adquiere, se optó por una revisión y reflexión, de las teorías propuestas por Piaget y Vygotsky, como principales representantes del llamado constructivismo.

Es de señalar, que si bien es cierto que los dos autores mencionados conciben al niño o al individuo, como el que construye su aprendizaje, cada uno plantea aspectos diferentes desde una perspectiva propia. Entre los más analizados se encuentran los términos: aprendizaje, conocimiento y pensamiento.

El término **conocimiento** es definido desde dos acepciones: la primera como “...un producto de la vida social y el desarrollo de los instrumentos de conocimiento que no puede realizarse sin la presencia de los otros” y la segunda como “...el resultado de la acción del sujeto sobre la realidad, y está determinado por las propiedades del sujeto y de la realidad.” (Delval, 1997, págs. 15-16).

En lo que respecta al término **pensamiento**, se dice que “... es un proceso mental de alto nivel que se asienta en procesos más básicos pero incluye elementos funcionales adicionales, como estrategias, reglas y heurísticos” Vega, citado por

Respecto al término **aprendizaje** es descrito como “...un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia” Shuell (citado por Ertmer & Newby, 1993, pág.53).

A partir de las definiciones ya señaladas, se puede entender que el conocimiento es esa realidad de la que es parte el niño, con la que se encuentra en interacción todo el tiempo, pero que desconoce y tiene o encuentra como necesidad descubrirla. Esta realidad, se le presenta al niño como conocimiento que necesita procesar, y que puede presentarse en un ambiente cotidiano, escolar o científico.

Una vez adquirido el conocimiento, en palabras de Piaget, asimilado y acomodado en los esquemas del niño, pasa a formar y ser parte de su pensamiento, modificándolo, reestructurándolo y permitiéndole crear una realidad propia a través de la construcción de ideas sobre qué y cómo es el mundo que lo rodea.

Mientras que, el aprendizaje, se entiende como ese proceso en el que el alumno adquiere el conocimiento, lo asimila y finalmente forma parte de su pensamiento. A partir de lo anterior, se puede decir que el alumno jamás termina de aprender; siempre está adquiriendo nuevos conocimientos para comprender el todo que lo rodea, en un ir y venir en la construcción de su pensamiento, es decir, el aprendizaje es el proceso en el que se adquiere el conocimiento; como parte imprescindible para la formación del pensamiento.

2.1.1 El proceso de aprendizaje, la adquisición del conocimiento y la construcción del pensamiento; desde el enfoque psicogenético y sociocultural.

La teoría de Piaget es considerada, por diferentes autores como teoría del desarrollo, por lo anterior, se reconocen muchos de sus aportes como parteaguas del conocimiento que se tiene acerca del desarrollo del niño. Por ello, se retoman algunas de las contribuciones más importantes de la teoría psicogenética, que apoyarán en la fundamentación de la presente propuesta de intervención.

En primer lugar, la aseveración sobre “El conocimiento como producto de una interacción entre la realidad y la mente del individuo” (Carretero, 1993, pág. 42). Se podría entender entonces, que el conocimiento se puede dar solo si el niño está en contacto directo con el objeto de estudio, llámese otro individuo, ser vivo, objeto en concreto o suceso. Cuando se dice que “A base de manipular objetos se llega, sin duda, a nociones de conservación...” (Piaget, 1964, pág. 192), se puede entender que “manipular” es la manera en que el niño puede lograr asimilar y acomodar nuevos esquemas de lo que ha descubierto. Desde esta perspectiva, se puede interpretar que Piaget concibe al niño como un ser activo, curioso, capaz de descubrir e intentar comprender la realidad de la que es parte, por medio de la interacción física con todo aquello que lo rodea. A esta adquisición de conocimiento de la realidad es a lo que Piaget llamó modelo de equilibrio.

El proceso de **equilibrio**, es descrito como “...un mecanismo básico de adquisición de conocimiento con dos componentes interrelacionados de asimilación y acomodación” (Carretero, 1993, pág. 40).

Al respecto, Carretero (1993) se refiere a la asimilación, como la adquisición de la información, de los esquemas que ya poseen, y señalado por Piaget (1964) como aquel proceso que se extiende por el pensamiento intuitivo.

El **pensamiento intuitivo**, es definido como “...la experiencia y la coordinación sensorio-motriz propiamente dichas, pero reconstituidas o anticipadas mediante la representación. Puesto que la intuición es, en cierta forma la lógica de la primera infancia” (Piaget, 1964, pág. 36), es de señalar, que el pensamiento intuitivo, se hace presente como recurso del niño para poder comprender el mundo que lo rodea; por medio de cuestionamientos, entre los que se menciona y reconoce con más relevancia “por qué” cuya denotación tiene implícito el de finalidad y causalidad; aunque el autor, también hace mención del animismo en el desarrollo del niño, como aquel que acompañan las hipótesis de los niños para poder explicar la causa y finalidad que se cuestionan por medio del porqué. Mientras, que la acomodación, la reconoce como la modificación realizada de los esquemas.

Estos **esquemas**, son descritos como “...unidades básicas del funcionamiento psicológico, son sucesiones de acciones, materiales o mentales, susceptibles de aplicarse en situaciones semejantes...” (Delval, 1997, pág. 20). Se entiende entonces, que son acciones que podrían interpretarse, como hábitos o rutinas aprendidas que se pueden aplicar según se requiera. Dichos esquemas, se adquieren durante lo que Piaget (1964) llama etapas o periodos de desarrollo. Etapas en las que se dice que sucede “...la ruptura de equilibrios...” (Carretero, 1993, pág. 42) cuando se pasa de un estadio a otro.

Estas etapas de desarrollo que Carretero llama estadios, presentan las siguientes características:

Suelen coincidir con adquisiciones y cambios en el comportamiento infantil observables por cualquier persona, y se caracterizan por tener un periodo inicial de preparación y otro final de culminación. En el primero, las estructuras comienzan a construirse, mientras que el segundo, se consolidan. (Carretero, 1993, págs. 44-45).

Se reconoce que las etapas de acuerdo a Piaget son seis, sin embargo, sólo se citarán de la cuarta a la sexta etapa de desarrollo, por las características particulares que requiere la presente propuesta de intervención. Ver anexo 13.

Se dice que “...la capacidad de comprensión y aprendizaje de la información nueva está determinada por el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto” y “...que el avance cognitivo solo se puede producir si la información nueva es moderadamente discrepante de la que ya se posee” (Carretero, 1993, págs. 39-40).

Se podría decir que, desde la teoría psicogenética, no se descarta lo externo en el desarrollo del niño; sin embargo, se hace hincapié en que el niño es quien debe construir su conocimiento a partir de la realidad, pero en la medida que su desarrollo se lo permita, y sin la interferencia ni presión de otro agente externo que lo adelante a su etapa de desarrollo. Es decir, que se le permita adquirir el conocimiento en la medida que el alumno lo requiere.

Esa aceptación, de la influencia de lo externo con su desarrollo, se hace presente cuando "...las estructuras lógicas sólo se constituyen paulatinamente en el curso del desarrollo del niño, en conexión con el lenguaje y, primordialmente con los intercambios sociales" (Piaget, 1964, pág. 150).

Y en otro momento, cuando se menciona que, como resultado del lenguaje, derivan tres consecuencias esenciales en el desarrollo mental, "...un posible intercambio entre individuos, o sea, el principio de la socialización de la acción; una interiorización de la palabra, o sea la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de signos" (Piaget, 1964, pág. 28). Se podría inferir, entonces, que el autor acepta que el niño debe tener una interacción con otros, es decir, no se aparta de la concepción, en la que la socialización del niño es necesaria para su desarrollo, en el momento que reconoce en sus aportes la importancia del lenguaje y los intercambios sociales.

Se puede ver al autor, como aquel que concibe al niño en todo momento como un ser en desarrollo, y capaz de construir su pensamiento a base de experiencias, de explorar lo que lo rodea a través de su esquema corporal y el desarrollo del mismo; lo que invitaría a cada docente a una reflexión acerca del papel que debe tener, "El profesor como agente que puede intervenir activamente en la asimilación de conocimientos" (Carretero, 1993, pág. 42).

La teoría de Vygotsky, al igual que la de Piaget, como se ha mencionado, son consideradas teorías del desarrollo psicológico. Sin embargo, se reconoce que Vygotsky, realizó estudios sobre las implicaciones de sus aportes en el campo educativo. En los aportes de Vygotsky, se puede observar que concibe al niño como un ser que puede progresar en su desarrollo por medio del aprendizaje mediado. De acuerdo a Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), desde la perspectiva de Vygotsky, reflexionan sobre el alumno como el que realiza una reconstrucción de los saberes que adquiere de la cultura en la que se desarrolla.

Se acepta, que Vygotsky no menciona específicamente el papel del docente o profesor en el desarrollo del niño, sin embargo, en su obra "El desarrollo de los

procesos psicológicos superiores”, hace alusión a él, en el concepto Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) descrito como:

...la distancia entre el nivel de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente a través de un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotski, 1978, pág. 133)

En lo anterior, queda evidente que el autor propone que el niño, para poder aprender, sea acompañado y orientado por un adulto, o un compañero más capaz que, en este caso podría ser el docente.

De manera general, algunas de las contribuciones más importantes de la teoría sociocultural, que sirven para la presente propuesta de intervención son: En primer lugar, la manera como Vygotsky concibe el proceso de adquisición del conocimiento. Es importante señalar que a diferencia de Piaget, Vygotsky señala que el aprendizaje precede al desarrollo.

Concibe que los procesos de aprendizaje favorecen lo procesos de desarrollo, y señala que este proceso se reconoce como internalización, entendiéndose por **internalización** a la influencia que ejerce el exterior en la interpretación del niño en su aprendizaje y conocimiento, pero no sólo hablando de lo externamente físico; sino también de lo externo culturalmente hablando. Una vez que el niño “internaliza” un conocimiento determinado, le confiere y construye un significado propio, que nuevamente exteriorizará como aprendizaje.

Respecto al conocimiento que se adquiere, se identifican dos tipos: el **conocimiento científico** señalado como aquel que “...se origina en la actividad estructurada y especializada del aula que se caracterizan por su organización jerárquica y lógica”, y el **conocimiento cotidiano** o espontáneo como aquel que “...surge espontáneamente a partir de las propias reflexiones del niño sobre experiencias inmediatas y cotidianas...”, (Kozulin, 1990, pág. 165), al respecto, Kozulin (1990), menciona que su organización científica es, por considerarlas como estructuras descontextualizadas.

Otros de los aportes de Vygotsky, es acerca de la formación de conceptos, basada en el binomio generalización/abstracción que a su vez indica el movimiento concreto/abstracto/concreto, dónde el término conceptuar, es descrito como aquel que consiste “...en partir de una realidad concreta para abstraer sus principales características y representarlas en términos generales; los conceptos obtenidos son

aplicados nuevamente a la realidad concreta, posibilitando su aprehensión más allá de lo aparente” citado en (Colinvaux, 2004, pág. 57).

Al respecto, Vygotsky, concibe la relación entre el pensamiento y el lenguaje; como parte importante en la adquisición del conocimiento; cuya relación se puede explicar por medio de los cambios ontogenéticos de la relación entre procesos intelectuales y verbales.

Durante la ontogénesis, cabe distinguir un estadio pre-intelectual en el desarrollo del habla, y un estadio pre lingüístico en el desarrollo del pensamiento. En un momento dado, estas dos líneas de desarrollo se cruzan y entremezclan, con lo cual el pensamiento se hace verbal y el habla, intelectual. (Kozulin, 1990, pág. 151)

Si se reflexiona sobre la ontogénesis mencionada, se entiende por qué Vygotsky sitúa al lenguaje como uno de los principales mediadores que permiten la formación de los conceptos en el desarrollo del pensamiento, “...el lenguaje surge, en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir, se convierte en una función mental interna” (Vygotski, 1978, pág. 138).

De acuerdo a Kozulin (1990), Vygotsky establece una convergencia entre el pensamiento y el lenguaje en una secuencia conformada por cuatro estadios principales. Aunque se reconocen los diferentes estadios del desarrollo cognitivo, sólo se citarán los que, de acuerdo a las características y la edad, corresponden a los alumnos partícipes de la presente propuesta de intervención, establecidas por Vygotsky y sintetizadas por Kozulin, como puede verse en el anexo 14.

Por la importancia que se le da al desarrollo del lenguaje, en la adquisición de los procesos de lectura y escritura, se considera necesario, citar las principales representaciones conceptuales y, pre conceptuales, vistas como “...dispositivos metodológicos para distinguir cuál parece ser la forma más pronunciada de formación de conceptos a cada edad” (Kozulin, 1990, pág. 157), como puede verse en el anexo 15.

Otro aporte, relacionado con la formación de conceptos, que se encuentra vinculado con la relación pensamiento-lenguaje, es el estudio sobre la distinción entre el significado de la palabra en sentido general, y en los términos más restrictivos de sentido y significado.

Toda palabra existe para el hablante bajo tres aspectos: como palabra natural de una lengua, sin pertenecer a nadie; como la palabra de otro, que pertenece a otra persona y está

llena de los ecos de la emisión del otro, y, por último, como mi palabra, ya que, puesto que la manejo en una situación determinada, con un plan de verbalización determinado, está ya imbuida de mi expresión. Bajin (citado en Kozulin, 1990, pág. 186).

Por último, Vygotsky (1978) hace una pronunciación muy específica respecto a su concepción de la educación como un desarrollo artificial del niño, para ello, menciona que el papel del juego, en el desarrollo del niño, es de gran importancia, al ser descrito como una práctica cultural genuina del niño y al ser aquel que devuelve la naturalidad en los procesos psicológicos superiores.

2.1.2 La lectura y la escritura en el desarrollo del pensamiento.

La comunicación entre los seres humanos, como una necesidad a satisfacer, lleva a revisar la siguiente reflexión “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...” Wells (citado por Serrano, 2014, pág. 102). Si se reflexiona sobre ambos procesos, se puede decir que estos permiten construir y reconstruir significados, para relacionarlos entre sí y utilizarlos posteriormente por medio del lenguaje escrito.

En diversos momentos las ideas de otros son percibidas a través de textos y se acepta que se puede tener una idea o pensamiento relativamente predeterminado, pero es de reconocer que estos pueden llegar a ser modificados, y reestructurados por una nueva idea que llega a través de la lectura y reescrito a través de la escritura.

Por otra parte, hay quien afirma que “La escritura contribuye a determinar los significados del mundo y a proporcionar definiciones para ellos, transformar las ideas en hipótesis, inferencias y suposiciones que pueden transformarse en conceptos, principios y explicaciones...” Olson (citado por Serrano, 2014, pág. 101), lo que podría explicar, el por qué, ver a la escritura como proceso que promueve la ontogénesis y filogénesis de los significados del mundo.

Por otra parte, la comprensión lectora también es definida como “El reconocimiento de los hechos para relacionarlos entre sí y con el conocimiento previo que el lector tiene de ellos además de la memorización de los mismos para utilizarlos después, lo que exige procesos superiores, como razonar e inferir” (Núñez, 2014, págs. 75-76)

Al respecto, se puede apreciar que en ambas definiciones se involucra el uso de procesos mentales como: el razonamiento y la inferencia, reconocidos como

Habilidades del Pensamiento; y otros procesos que también intervienen como: observar, relacionar, comparar, clasificar, etc.

Por lo anterior y de acuerdo a Núñez (2014), al señalar a la lectura como proceso que permite la interpretación en un nivel avanzado en el individuo, de lo que lee; y la escritura, como proceso que ayuda a la organización, estructuración y desarrollo y evolución de ideas, se piensa que ambos procesos, originan la diversificación de interpretaciones y significados dados, es decir, una re significación propia de su conocimiento sobre el medio que lo rodea y como un efecto inminente, la reestructuración de su pensamiento.

Por ello, el alumno necesita y debe pensar sobre aquello que desea comunicar, pensar sobre cómo lo comunicará, y aún más importante, las palabras idóneas para que el receptor pueda interpretar el mensaje deseado lo más cercano a la idea del emisor.

En más de una ocasión, por la mente del alumno, pasarán un sinfín de palabras cuyo significado sea previamente revisado, analizado, y finalmente seleccionado, entre los muchos más que tiene de su bagaje de conceptos de los cuales se vio en la necesidad de elegir.

El significado de las palabras es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que el pensamiento está ligado a la palabra se encarna en la palabra; y al contrario, el pensamiento es un fenómeno del habla sólo en la medida en que el habla se liga al pensamiento y es iluminado por su luz. Es un fenómeno de pensamiento verbal o habla inteligente, es la unión de palabra y pensamiento. Vygotsky (citado en Kozulin, 1990, págs.184-185)

Se entiende entonces, que las palabras cuando se les confiere un significado y se utilizan para comunicar con sentido, es ahí cuando lenguaje y pensamiento tienen un vínculo entre sí. Ahora bien, se debe recordar que el lenguaje no solo es hablado, sino también escrito; de manera que tanto la lectura como la escritura, cobran un papel como mediadores en la construcción del pensamiento; como instrumentos necesarios en el desarrollo del pensamiento.

2.2 El estudio de las HP, y su apoyo en el desarrollo de otros procesos.

El estudio de las habilidades ha llegado a ser originalmente vinculado con el desarrollo del pensamiento. Concediéndoles un significado más amplio, al hablar de ellas en una tipología, o clasificación según procesos cognitivos específicos, como el caso de las Habilidades de Pensamiento.

Existen autores quienes mencionan una relación directa, entre habilidades de pensamiento y la inteligencia en el caso de Howard Gardner o Stenberg. Sin embargo, para

Amestoy de Sánchez (2002), el término habilidad lo señala como una capacidad de la persona, que necesita ser aprendida, sistemática y deliberadamente.

Desde los años setentas se han realizado investigaciones con el propósito de analizar cómo es el procesamiento de la información en los individuos, como consecuencia del bajo nivel de desarrollo intelectual observado en alumnos universitarios. Amestoy de Sánchez (2002), menciona que en países como Venezuela y Estados Unidos, se inician proyectos relacionados con el desarrollo de las Habilidades de Pensamiento y a finales de los setentas en Venezuela, se crea un Ministerio de Estado para el desarrollo de la inteligencia; por su parte en Estados Unidos, se diseña el proyecto inteligencia, encaminado al desarrollo de Habilidades de Pensamiento en alumnos de secundaria.

A principios de los ochentas, Stenberg es invitado a participar en un proyecto dirigido al desarrollo de las habilidades intelectuales en estudiantes universitarios, y es así que autores como Margarita de Sánchez inician estudios más amplios y enfocados al desarrollo de las HP.

Se entiende el concepto de habilidad como “...un conjunto de procedimientos aprendidos que los estudiantes competentes realizan automáticamente y que, por lo tanto, son aplicadas inconscientemente.” (Arguelles & Nagles, 2016, pág. 133).

Otra concepción, es aquella en la que el término habilidad es definido como “...una facultad de la persona, cuyo desarrollo requiere de un aprendizaje sistemático y deliberado.” (Amestoy, 2002, pág. 139).

Por su parte, el término Habilidades de Pensamiento es señalado como técnicas de pensamiento, y son definidas como “...procesos compuestos de un conjunto de pasos explícitos que se usan para orientar el pensamiento...”, y las señala como aquellas que “...permiten que el sistema cognitivo funcione con mayor eficacia...” Perkins (citado en Johnson, 2003, pág.13).

Así mismo, también son definidas como un “...tipo especial de procesos mentales que permiten el manejo y la transformación de la información” Campirán, (citado en Sánchez & Aguilar, 2009, pág. 148).

Si bien se reconoce que las Habilidades del Pensamiento pueden ser vistas desde diferentes perspectivas, se identifica un origen en el cognitivismo, específicamente con el estudio de la teoría del procesamiento de la información. No obstante, se reconoce que el estudio de las HP también se puede ubicar desde modelos constructivistas y alternativos.

Al respecto, se logra identificar la coincidencia en reconocer las HP en todas las definiciones anteriores como procesos. Se ha fijado el término “proceso” en común para definir las Habilidades de Pensamiento, sin embargo, habría que situar el significado que se le confiere a dicho término.

El término **proceso**, es definido como “...un operador intelectual capaz de transformar un estímulo externo en una representación mental, o una representación mental en otra representación o en una acción motora.” (Amestoy, 2002, pág. 138).

Si se considerara el aprender a pensar como uno de los muchos beneficios en los que favorece el desarrollo de las HP; y enseñar a pensar a los alumnos como uno de los principales retos de los docentes, será tarea del docente intervenir en la práctica de los llamados “procesos”, o en otras palabras, Habilidades del Pensamiento.

Amestoy de Sánchez (2002), menciona que algunos de los programas que se han diseñado con la finalidad de enseñar a pensar a los alumnos han sido: en Venezuela, Proyecto inteligencia, con la finalidad de desarrollar un programa que enseñara a pensar; filosofía para niños de Lipman, con la finalidad de lograr una mayor eficacia del pensamiento a través de las disciplinas escolares; Enriquecimiento instrumental de Feuerstein, dirigido a desarrollar determinadas habilidades cognitivas en alumnos con dificultades de aprendizaje; Programa de Pensamiento CoRT diseñado por De Bono, con el objetivo de proporcionar las habilidades necesarias para resolver problemas prácticos y pensamiento productivo de Convington, por mencionar algunos.

Como se ha señalado, es evidente que cada programa respondió a un problema surgido de una sociedad específica, que requería de adecuaciones acorde a necesidades determinadas. Sin embargo, algunos de los programas señalados, presentaban propuestas que pudieron ser aplicados en otros contextos diferentes al de la intervención original, y de los cuales se pudo esperar resultados favorables.

No se puede negar que estos primeros trabajos e investigaciones son la pauta que ha permitido conocer, e intentar explicar cómo los individuos realizan los procesos cognitivos, necesarios para la construcción de su pensamiento.

Si se contemplan los momentos en los que el alumno requiere pensar, sería absurdo decir que solo se piensa en algunas ocasiones, por lo que se puede reconocer que el ser humano piensa en todo momento y a lo largo de su vida.

El desarrollo de las HP podría favorecer a los alumnos en aspectos como: saber cuándo pensar, en qué pensar y cómo pensar; es decir, se estaría hablando de una optimización y control total de su pensamiento, y más aún, en lograr el “pensar” como

una habilidad que se puede utilizar cuando el alumno así lo requiera. De esta manera, de hace evidente que, conocer cómo se construye el pensamiento, es prioritario, cuando se habla de estudiar o intervenir en el desarrollo de un proceso cognitivo o en otros procesos, como la lectura y la escritura.

2.2.1 Desarrollo, enseñanza y aprendizaje de las HP.

Pensar es una habilidad que puede desarrollarse. Para ello, se requiere diseñar y aplicar procedimientos dirigidos a ampliar y estimular el uso de la mente, desarrollar estructuras que faciliten el procesamiento de la información y propiciar la práctica sistemática, deliberada, consiente y controlada de los procesos hasta lograr una actuación natural, autorregulada y espontánea. (Amestoy, 2002, pág. 143).

Si bien es cierto que algunos autores defienden que pensar es una habilidad, la cuestión que no se ha definido es si se puede enseñar, o aprender a pensar. Existen autores que respaldan la idea del diseño de programas o estrategias que pueden enseñar a los alumnos a pensar, o favorecer el desarrollo del pensamiento en el alumno. Algunos de estos programas que sustentan el desarrollo de Habilidades de Pensamiento en el proceso de aprendizaje; como enriquecedor y por consiguiente afirman la enseñanza de estas, por ejemplo, la propuesta metodológica basada en la Comprensión Ordenada de Lenguaje (COL); hace el señalamiento respecto a “...que existen habilidades de pensamiento que pueden plantearse como de curriculum explícito y otras, como de curriculum oculto” (Campirán, 2017, pág. 49)

Por otra parte, A de Sánchez (1991) señala que cuando el alumno practica las HP, hasta que el aplicarlas sea un hábito, afirma, mejorará su nivel de abstracción. Autores como Campirán Salazar (2017) señala en sus trabajos que lo idóneo sería que los alumnos iniciaran con el desarrollo de HBP en la preparatoria, para que en un futuro, se esperara que los alumnos logaran el desarrollo de habilidades a nivel crítico y creativo.

A partir de las posturas anteriores, una reflexión final sobre la pertinencia e idoneidad de la enseñanza de Habilidades de Pensamiento es la siguiente:

La mera posibilidad de que se puedan enseñar las habilidades del pensamiento nos obliga a esforzarnos por enseñarlas. Si lo intentamos, y descubrimos que no conduce a nada, el coste es sólo una minucia de esfuerzo dilapidado. Pero si se pueden enseñar, y optamos por no intentarlo, el coste, traducido a potencial intelectual desperdiciado, podría ser tremendo. (SEP, 2013, pág. 83)

2.2.2 Las HP en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura.

El papel de las HP en los procesos de lectura y escritura, se puede definir por el apoyo que cada una de estas brinda al desarrollo cognitivo del alumno, de acuerdo a las características específicas que cada una de ellas presenta.

Uno de los autores que hablan acerca de las HP, es Johnson (2003), se refiere a ellas como “técnicas de pensamiento”, y las clasifica en generales y específicas, mencionando que las primeras se pueden aplicar en diversos temas o situaciones, como comparar y diferenciar; mientras que las segundas, las señala como aquellas que se pueden usar en temas o situaciones particulares.

Por su parte, Ariel F. Campirán (2017), clasifica las HP de manera jerárquica, de acuerdo al nivel de comprensión que producen en la persona: 1er nivel, Habilidades Básicas de Pensamiento, 2do nivel, Habilidades Analíticas de Pensamiento; y 3er nivel, Habilidades Críticas de Pensamiento.

Las Habilidades Básicas de Pensamiento (HBP), son señaladas como aquellas que “...sirven para la mayoría de los asuntos cotidianos, los cuales son muchos; por otro lado, sirven de base para los asuntos que deseamos comprender de manera más profunda, rigurosa, completa y clara” (Campirán, 2017, pág. 51)

Al respecto, se puede decir que el primer acercamiento que tiene un individuo, en este caso el alumno o niño, es por medio de la observación. Esta permite una mirada de lo general a lo particular del objeto de estudio que se tiene, es decir, de aquello que pretende conocer, o se encuentra conociendo.

La observación, da lugar a la primera interacción del individuo con el todo que lo rodea, a un nivel más profundo, más que un simple contacto y únicamente visual. Permite conocer y acercarse a todo lo externo, por consiguiente, la intervención de otros procesos cognitivos y de la siguiente habilidad del pensamiento, la comparación.

Una vez, que el objeto de estudio se ha observado, el individuo puede establecer semejanzas y diferencias a partir de las características del objeto que comparte con otro, la cuales pueden ir desde características simples visuales, funcionales, hasta de causa-consecuencia.

Cuando el alumno se ve en la necesidad de una selección de palabras que utilizará en una frase u oración, se habla de un proceso que requiere de la comparación, es decir, el niño tiene un parámetro o referencia para poder discernir.

Por su parte, la comparación permitirá establecer una relación, tercera Habilidad del Pensamiento, a partir de una posible vinculación o no, entre semejanzas y diferencias entre los objetos de estudio involucrados. Lo anterior, originará la necesidad de un reconocimiento y determinación de categorías para ubicar los objetos observados, de acuerdo a la relación que exista o no entre ellos.

La clasificación, requiere un dominio de las habilidades anteriores, si el individuo no es capaz de llevar a cabo la observación en un nivel más que superficial del objeto, no podrá llegar a la percepción de las características que son parte, o definen al objeto de estudio. Por consiguiente, la comparación no tendrá lugar si no existen los criterios o parámetros entre los objetos de estudio; de igual manera no habrá una relación que se pueda establecer si no se reconocen características con base en criterios establecidos que puedan facilitar la acomodación o asimilación de la información adquirida, por consecuencia, no se podrá desarrollar la habilidad de clasificar, que aunque en su vida cotidiana la utiliza, en la escuela para leer o escribir están ausentes, provocando confundir lo que lee o escribe.

Finalmente, la descripción, se considera como la habilidad que engloba a todas las anteriores, cuya finalidad, es identificar y expresar las características del objeto de estudio, y como resultado de la observación y comparación antes realizada, a partir de una relación y clasificación que ayuden a estructurar y organizar al individuo, la información adquirida.

Se piensa que durante la adquisición y desarrollo del proceso, las HBP, de acuerdo a la descripción ya señalada, serán de suma importancia como apoyo indispensable en los procesos cognitivos, fonológicos y sintácticos que participan en el proceso de lectura y escritura.

Si bien, es indiscutible que las HBP seguirán siendo requeridas en el proceso de consolidación de la lectura y la escritura, no se puede negar que el grado de dificultad en dicho proceso, aumentará gradualmente y se necesitará el uso de otro tipo de HP que ayuden a la formación de las ideas de los alumnos, tanto para comprender los textos como para producir escritos; como es el caso de las Habilidades Analíticas del Pensamiento (HAP), y en un nivel superior, el uso de las Habilidades Críticas y Creativas del Pensamiento.

Se piensa que las habilidades analíticas del segundo nivel podrían ayudar al alumno a:

...hacer análisis lógico y conceptual del lenguaje oral y escrito, distinguir el lenguaje argumentativo del informativo o expresivo, es decir aprender a argumentar, de modo que el

estudiante desarrolle habilidad para comunicarse de manera clara precisa ordenada, coherente y dando razones fundamentadas de su pensar y sentir. (Sánchez & Aguilar, 2009).

Mientras que las habilidades críticas, por su carácter de promover la originalidad en el pensamiento, así como la proposición y creación de ideas como solución ante diversos problemas; le permitirá al alumno ser capaz de plasmar su pensamiento desde un punto de vista crítico y reflexivo, que si bien se encuentra enriquecido por las ideas de otros (textos), finalmente será resultado de un pensamiento propio.

Es evidente que el papel de las HP en procesos como la lectura y la escritura es preciso. Lo que en otras palabras se podría decir como "...para saber escribir es fundamental saber pensar; y es allí donde es fundamental el desarrollo de habilidades básicas de pensamiento para lograr conceptualizar, generalizar, aplicar principios y evaluar procesos y situaciones que se presentan en la cotidianidad." (E. & R., 2016).

2.3 La adquisición de los procesos de lectura y escritura.

Desde tiempo atrás, se ha promovido la idea del maestro, como el responsable que "enseña" o como el que "debe" enseñar, el que transmite o debe transmitir en el sentido estricto de una obligación explícita en su profesión. No obstante, se debe recordar que el término "transmisión", está directamente relacionado con la corriente conductista; que actualmente se reconoce se sigue practicando, pero no se concuerda con ese hecho.

Con el paso del tiempo esa idea en muchos ha cambiado, en términos de una enseñanza que no transmita conocimiento; sino que guíe y mediatice el conocimiento, con teorías como el constructivismo.

Los estudios acerca de cómo aprenden los alumnos, han permitido el avance de un proceso unidireccional de enseñanza del docente al alumno, a un proceso bidireccional de enseñanza-aprendizaje entre ambos, en el que se otorga la oportunidad al alumno de ser considerado como un ser que es capaz de construir su propio conocimiento, definido por la teoría constructivista, como un ser cognoscente.

Existen quienes concuerdan con una postura en la que no se promueve como tal, la figura de alguien que enseñe al niño, el conocimiento; sino que el niño es el que descubra dicho conocimiento a través de su interacción con aquello que lo rodea. Una de estas posturas es apoyada por Ferreiro, al mencionar que "el sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea." (Ferreiro & Teberosky, 1999, pág. 28)

Otros autores, defienden la importancia de un guía o un facilitador que ayude al alumno, siendo el docente el que participe como mediador en el aprendizaje del alumno. Se podría entender, que se otorga al docente un papel de apoyo para que el alumno pueda adquirir cualquier tipo de conocimiento, o en este caso, los procesos de lectura y escritura.

Existen muchos autores que hablan acerca de la adquisición de la lectura y la escritura, sin embargo, se ha elegido analizar los aportes de Ferreiro, desde una postura en la cual, dicho proceso se debe adquirir por medio de un aprendizaje por descubrimiento, y no de enseñanza; y por otra parte, la perspectiva de Vygotsky respecto a la adquisición de la lectura y la escritura como proceso de “enseñanza-aprendizaje”.

Ferreiro y Teberosky (1999) describen al infante en su proceso de adquisición de la lectura y la escritura, como aquel que intenta comprender el lenguaje, señalan, que en ese intento, el niño formula hipótesis a partir de las regularidades que encuentra, comienza a construir lo que se podría decir, su propia gramática.

Por otra parte, ambas autoras, hacen referencia a la construcción de conocimiento cuando señalan que “...aparece un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio...” (Ferreiro & Teberosky, 1999, pág. 23).

Se interpreta entonces, que en esta reconstrucción del lenguaje, que el niño intenta comprender, según Ferreiro, E y Teberosky, A (1999); el infante observa y replantea las que considera regularidades del lenguaje, y que en ocasiones son vistas como errores gramaticales que deben ser corregidos, sin identificar, que es ahí el momento en el que se encuentra en su proceso de construcción y aprendizaje del lenguaje.

Al igual que en los estudios acerca del desarrollo humano realizados por Piaget al diseñar situaciones de “desequilibrio” consideradas propicias para la asimilación y acomodación del conocimiento esperado; así como la maduración del alumno en cuanto a sus procesos de desarrollo, se podría inferir que se esperaría un aprendizaje de los procesos de lectura y escritura, sin necesidad de la <esperanza> de dichos procesos.

Ahora bien, no se duda del potencial y capacidad del niño para descubrir, y adquirir el proceso de lectoescritura por medio de su propia construcción, con base en hipótesis sobre cómo se encuentra constituido el lenguaje. Sin embargo existen factores externos como: la sociedad en la que vive, la presión de autoridades

educativas acerca de la adquisición de los contenidos establecidos en un mapa curricular, usos y costumbres de los padres, así como las personas que rodean a los alumnos; como factores que limitan una total libertad y autonomía del alumno, para poder descubrir y construir sus ideas y conocimiento en su aprendizaje, en este caso, de los procesos de lectura y escritura.

Por otra parte, tanto la lectura como la escritura, son considerados como Procesos Psicológicos Superiores Avanzados, al ser señalados como aquellos que "...se distinguen de los rudimentarios por el mayor grado de descontextualización de los instrumentos de mediación utilizados y por el mayor grado, de conciencia y control voluntario de las propias operaciones intelectuales que involucran" (Baquero, 1997, pág. 118)

Entendiéndose el término descontextualizado como esa ruptura con el contexto inmediato, es decir, con su contexto cotidiano, a diferencia de la oralidad (PPS rudimentarios), "Basta con el contexto cotidiano y de crianza para que la adquisición de las competencias para el habla se produzca." (Baquero, 1997, pág. 100)

Ahora bien, a partir de una comparación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, se dice que "El lenguaje escrito demanda, en relación con el lenguaje oral, un trabajo intelectual más elaborado. Se trata de un lenguaje con mayor grado de descontextualización..." Vygotsky (citado en Baquero, 1997, págs. 118-119).

En ese entendido si bien se entiende, que la lectura y la escritura son procesos descontextualizados, al no ser parte de las actividades cotidianas o naturales del niño, una forma de evitar una instrucción artificial, y de regresar la naturalidad a los procesos de desarrollo, en este caso la lectura y la escritura; es efectuar una enseñanza a través del juego como actividad genuina del niño, que regresa esa naturalidad en ambos procesos.

Ahora bien, a partir de ambas posturas, proceso de aprendizaje o proceso de enseñanza aprendizaje, se reflexiona lo siguiente. Es innegable que los contextos en los que se viven son diversos y difíciles de controlar en su totalidad. No obstante, se reconoce que el contexto escolar, como el familiar y social, serían claves para ese aprendizaje por descubrimiento del proceso de lectoescritura. Sin embargo, en diversos lugares, el ámbito familiar como núcleo del desarrollo del niño, no favorece el acercamiento del alumno con el sistema de escritura.

En algunos casos los tutores no saben leer y tampoco escribir, no existe un hábito, menos un gusto por la lectura o, más aún, disposición por parte de los padres,

de generar situaciones en las que el niño inicie su acercamiento a los procesos de lectura y escritura, entre otras situaciones.

Al respecto, se dice que la educación es “...el desarrollo artificial del niño pero en el sentido, de que los sujetos constituidos en la trama de los procesos culturales son, al fin, un producto no natural, imposible de decodificar en clave biológica” Vygotsky (citado en Baquero, 1997, pág. 124), si se considera que la adquisición, de la lectura y la escritura, son señalados como procesos descontextualizados, será tarea del ámbito escolar, buscar las formas para recobrar esa contextualización, así como de crear ambientes y situaciones de aprendizaje, diseñadas por el docente para una enseñanza directa, o indirecta en el alumno.

2.3.1 La interdependencia de la lectura y la escritura; en la adquisición y dominio, del desarrollo del lenguaje escrito.

Cuando el niño identifica la necesidad de comunicar a los demás aquello que quiere, reconoce al lenguaje como el medio necesario para expresarlo y manifestarlo. Comprende que lo que lo rodea tiene un nombre, y requiere de fonemas para poder expresar de manera oral, aquello que desea.

Mientras que el lenguaje oral, se manifiesta cuando el receptor escucha lo que el emisor habla, y se establece una comunicación por medio de fonemas (sonidos), el lenguaje escrito, se manifiesta cuando el receptor lee e interpreta lo que el emisor escribe, por medio de un sistema de escritura que un entorno sociocultural determina, entendiendo por sistema de escritura al código conformado por grafemas (letras) que responden a determinados fonemas, de manera que se pueda establecer una comunicación, convirtiendo el lenguaje oral en lenguaje escrito.

Se reconoce a la lectura, como el proceso que permite interpretar lo que la escritura ha expresado por medio de un código, así como reconocer a la escritura, como aquella que, para cumplir con su función de comunicar o expresar algo, requiere ser leído; este hecho, se podría explicar, como una de las razones por las que se establece que los procesos de lectura y escritura no pueden ser consideradas de manera aislada; sino como procesos interdependientes.

No obstante, se piensa que otra forma para poder entender la escritura y la lectura, como dos procesos interdependientes, que conforman el lenguaje escrito, sería a partir de la definición de ambos procesos, al encontrar en estas la esencia y finalidad de cada uno.

Definir la lectura y la escritura no es una tarea fácil. Ambos procesos se les confiere significados de acuerdo con propósitos diferentes y determinados. Sin embargo, se citarán algunas de las definiciones con las que se concuerda.

Una de las definiciones con las que se está de acuerdo en este trabajo, es aquella que se señala que la **lectura** "...se considera como un proceso mediante el cual el lector (re)construye el significado del texto..." De Amo (citado en Núñez, 2016. Pág. 78)

Algunos autores mencionan que existe una diferencia entre decodificación y comprensión lectora, describiendo a la primera como "...la identificación de las letras, su conversión en sonidos, el reconocimiento de palabras y la sintaxis...", mientras que la comprensión lectora es definida como:

El reconocimiento de los hechos para relacionarlos entre sí y con el conocimiento previo que el lector tiene de ellos además de la memorización de los mismos para utilizarlos después, lo que exige procesos superiores, como razonar e inferir. Molina y Gómez-Villalba (citado en Núñez, 2014, págs. 75-76)

En lo que respecta a la escritura, es definida como "...un medio propiciador de razonamientos, relaciones y expresiones lingüísticas muchas veces diferentes de las que se producen en el uso cotidiano de la lengua..." (Llamazares, Cortés, & Sánchez, 2013).

Otra definición del término **escritura** es aquel que lo describe como "...un proceso mediante el cual se produce un texto escrito significativo, un proceso que supone la eliminación de la voz..." (Núñez, 2014, pág. 77).

Por último, una definición más de escritura es, la que la señala como "... un proceso complejo mediante el cual, el escritor elabora un significado global y preciso el cual dirige a un(os) destinatario(s)..." De Amo (citado en Núñez, 2014, pág. 78).

Si se desea ver desde otra perspectiva, la relación que existe entre lectura y escritura, Pearson y Tierney, citados por Cooper (1998), señalan al individuo que lee y escribe, como compositores del significado, desde esa postura de "compositores", tanto lector como escribiente presentan características similares como: establecer un propósito en la lectura y la escritura, durante su lectura o redacción elaboran un significado, realizan una revisión y reflexión constante por medio de una re-lectura y re-escritura que modifican o clarifican los significados, es decir, "...la lectura y la escritura llevan implícitos procesos semejantes...". (Cooper, 1998, pág. 374).

Reflexionar sobre las definiciones anteriores de lectura y escritura, permite observar la íntima relación que existe con el lenguaje. Aunque se reconoce que ambos procesos tienen una definición particular, no se puede negar la íntima relación que

ambos presentan con el lenguaje, o descrito en otras palabras "... tanto la lectura como la escritura son procesos asociados al lenguaje..." (Cooper, 1998, pág. 374), específicamente hablando del papel que ambos desempeñan, en la adquisición y dominio del lenguaje escrito.

2.3.2 La madurez; procesos necesarios para la adquisición, consolidación y dominio de la lectura, y la escritura.

Ha quedado claro que se desea que los alumnos desarrollen procesos de aprendizaje, por lo que saber si el alumno tiene lo necesario para poder iniciarse en el aprendizaje de Procesos Psicológicos Superiores, como la lectura y la escritura, también es parte de este análisis.

A menudo se escucha entre los docentes el término "madurez", por lo que se considera, como un aspecto fundamental, en el aprendizaje de la lectoescritura.

La madurez es vista desde diferentes posturas, una de ellas, menciona que "Se trata de una posición que se apoya en la idea de que es inútil pretender que se aprenda algo cuando el organismo aún no está preparado para ello, cuando aún no posee el desarrollo específico para tal aprendizaje" (Pascual, Madrid, & Mayorga, 2013, pág. 92).

Otra definición del término **madurez** es "...la adaptación de las capacidades del individuo a las tareas que requiere un determinado aprendizaje" Ausubel (citado en Pascual, Madrid, & Mayorga, 2013, pág.93).

Es evidente que ambos autores, involucran, como finalidad el aprendizaje con una previa adaptación de capacidades o desarrollo específico. No obstante, el término madurez tendrá una diferente connotación de acuerdo a la teoría o autor que se cite, por ejemplo, si se cita a Piaget, se identifica que para dicho autor la madurez estará determinada por el desarrollo del alumno. Si se cita a Vygotsky, se puede observar que para el autor, el aprendizaje dependerá del apoyo (andamiaje o instrucción), que pueda recibir de un tercero, así como del tipo de herramientas (psicológicas) que se le proporcione, y haga uso para la adquisición de un nuevo conocimiento. Pero, si se toma la teoría de Ausubel, se puede observar que él considera que la madurez, podrá ser determinada por el desarrollo de los procesos cognitivos que tiene el alumno, que pueden ser fortalecidos a través de estrategias cognitivas, así como de meta-procesos que permitan al alumno discernir y darse cuenta de su propio proceso de aprendizaje.

Se reconoce la postura de cada uno de los autores antes mencionados con relación al proceso de aprendizaje, sin embargo, se dice que "El aprendizaje de la

lectura es complejo, ya que en él intervienen procesos de bajo nivel como decodificar o reconocer palabras, con otros procesos de alto nivel, como emitir hipótesis, anticipar, distinguir la información...” (Pascual, Madrid, & Mayorga, 2013, pág. 93).

Un hecho innegable, es que hay otros procesos específicos que se consideran necesarios, para la adquisición de la lectura y la escritura. Existe quien los señala como procesos cognitivos y habilidades, el caso de Defior (2014), o por su parte Núñez (2014), quien se refiere a ellos como “prerrequisitos”, y entre los cuales, menciona como necesarios para el aprendizaje de la lectura y la escritura el desarrollo de la motricidad y procesos cognitivos como; la atención, percepción y memoria, las habilidades del lenguaje oral; hablar, escuchar, y las habilidades fonológicas (conciencia fonológica, memoria operativa y habilidades de acceso al léxico).

Por su parte Celdrán y Zamorano (2013), señalan como necesarios: los procesos perceptivos, procesos de acceso al léxico, procesos sintácticos, procesos semánticos, procesos ortográficos, memoria operativa y procesos de escritura.

Después de una revisión, análisis y reflexión sobre la pertinencia de consolidar, cada uno de estos previamente a la adquisición del proceso de lectura y la escritura; entre algunos de ellos se encuentran: los procesos cognitivos o las habilidades del lenguaje.

Se identifica que durante la adquisición en general del conocimiento, procesos como la percepción, la atención y la memoria; considerados como procesos mentales “naturales” y vistos desde una mirada neurobiológica como condiciones del cerebro humano, fungen un papel importante. Sin embargo, el papel que desempeñan en el aprendizaje de los procesos de lectura y de escritura, es más específico.

Se dice que la percepción, es un proceso cognitivo que permite organizar e interpretar las sensaciones que el ser humano capta del medio que lo rodea. Entendido el término sensación, como la respuesta cerebral que da un organismo, ante la estimulación del medio interno o externo.

En el caso de los procesos de la lectura y la escritura, el proceso de percepción entre muchas otras funciones, permite ese contacto a través de las sensaciones, tanto físico (visual, tacto u auditivo), como psicológico. El alumno puede percibir la identificación y el reconocimiento de las letras, así como de las palabras; de acuerdo a un contexto específico, el discernimiento de los fonemas, el significado correspondiente cuando en una palabra cambia un fonema o letra, en otras palabras, “no veo el mundo simplemente con colores y formas, sino que también percibo el mundo con sentido y significado” (Kozulin, 1990, pág. 60).

Por su parte, el proceso de atención, se dice que es “una operación de selectividad, porque atender es seleccionar unos estímulos, para concentrarse en ellos, ignorando los demás.” (Burón , 1997, pág. 64). Se puede entender como la capacidad que tiene un individuo para atender, concentrarse, mantenerse alerta o de tomar conciencia selectivamente de un estímulo relevante.

Con base en la lectura y la escritura, el proceso de atención permite que el niño dirija y mantenga su concentración en la información seleccionada, por ejemplo: en un proceso en el cual debe efectuar la decodificación, como es el caso de la lectura, requiere tomar conciencia de la información que se le presenta en un texto, situar e identificar el contexto de las palabras para una comprensión e identificar y diferenciar las ideas principales de ideas secundarias, etc.

Vygotsky, en sus estudios, señalaba una diferenciación entre lo que él llamaba procesos mentales naturales, como la atención, y procesos mentales superiores “atención selectiva”. Señalaba que “La función mental superior no se desarrolla como continuación directa de su correspondiente función elemental, lo cual hace que constituya un nuevo tipo de formación psicológica” en (Kozulin, 1990, pág. 113). Por lo que la atención selectiva, a diferencia de la atención como proceso natural, permite controlar los procesos y mecanismos, de manera que el cerebro procese sólo una parte de un cúmulo de información percibida.

En cuanto al proceso de memoria, Vygotsky al igual que la atención, la separa en dos formas que reconoce como: “la *mneme*, forma orgánica y natural de retención de imágenes común en todos los organismos vivos; y la *mnemotécnica*, basada en un sistema de dispositivos y técnicas artificiales cuya meta es organizar los procesos memorísticos humanos.” citado en (Kozulin, 1990, pág. 138).

Por otra parte, desde la perspectiva cognitivista, se conciben otros tipos de memoria: memoria a corto plazo, memoria a largo plazo y la metamemoria. A pesar, de reconocerlos como procesos que “almacenan” información como función principal, es necesario mencionar que entre otras funciones se encuentra: la codificación, consiste en organizar la información de manera que se le pueda dar un significado para poder recordarla, como previo al almacenamiento de la información, y la recuperación; que reside en localizar una información específica, entre toda la información que se tenga almacenada.

Por lo anterior la memoria, es necesaria como proceso de codificación de signos que el alumno deberá adquirir y comprender, de almacenamiento de un código

requerido para la comprensión de un sistema de escritura, y de recuperación de dicho código, al ser requerido para la comunicación en el lenguaje escrito.

Evidentemente, el papel de la atención, como el de la percepción y la memoria en el proceso de lectura y de escritura, están presentes en todo momento. Por lo que su desarrollo en el niño, es indispensable para la adquisición y dominio, de la lectura y la escritura.

Como ya se ha señalado, los procesos o prerrequisitos que se consideran necesarios para la adquisición de la lectura y la escritura, son varios. Al respecto, hablar, escuchar, leer y escribir, son señaladas por Cassany, citado por Nuñez (2014), como habilidades resultado del lenguaje oral y escrito, y se hace alusión a ellas por el papel que tienen en el proceso de comunicación.

Si se retoman los estadios descritos por Vygotsky sobre la secuencia de convergencia entre el pensamiento y el lenguaje, mencionaba que, el niño en el segundo estadio, en algunas de las palabras que emplean, se puede decir que durante la adquisición del lenguaje, y formación pre-intelectual del habla, el alumno, aunque desconozca las estructuras gramaticales correctas del lenguaje, comienza a emplearlo, y poco a poco descubre la función de las palabras que utiliza y requiere.

Una vez, que el niño ha desarrollado la etapa en la que puede externar su pensamiento de manera verbal, el habla manifiesta una función intelectual. Se dice que "...la sintaxis del habla viene antes que la sintaxis del pensamiento" Vygotsky (citado en Kozulin, 1990, pág. 155). En ese sentido, se puede entender por qué se considera necesario el desarrollo del lenguaje oral, por consiguiente el dominio las habilidades orales: hablar y escuchar como elementos previos para el aprendizaje del proceso de lectura y la escritura.

Si por un lado, la habilidad de hablar hace alusión a la forma de producir y generar el lenguaje oral intelectual, la habilidad de escuchar hace alusión a la recepción del lenguaje. En ese entendido, se podría decir que "...las elecciones del hablante no sólo afectan la medida en que el oyente puede comprender lo que se dice sino también la medida en que el oyente estará interesado" (Rogers, 1986, pág. 148).

Con relación a la habilidad de escuchar, se puede decir, que su importancia radica, entre algunos aspectos, en el nivel de comprensión que permite dicha habilidad, recordando qué como habilidad, una de sus funciones principales, es la de recepción.

En ese entendido la comprensión "...tiene que ver con el hecho de que muchas palabras tienen más de un significado, y en muchos casos hay palabras diferentes que

suenan parecido” (Rogers, 1986, pág. 162), por lo que la interpretación de la palabra será de acuerdo al significado de esta, y la estructura gramatical en la que se encuentra. Por lo anterior, se pensaría entonces, que si el alumno presentara una deficiencia en el desarrollo de las habilidades anteriores, se podría decir, que la forma cómo se comunica, en términos de expresión (hablar) y comprensión (escuchar), del mundo que lo rodea, sería totalmente errónea y poco funcional.

De esta forma, durante su primer acercamiento hacia una comunicación con los demás, por medio del lenguaje escrito, en el que ahora la escritura es la expresión, y la lectura la comprensión; se podría pensar, que si no ha podido ordenar su pensamiento respetando las estructuras gramaticales del lenguaje oral, difícilmente lo hará en el lenguaje escrito, en el que hasta el momento desconoce de manera convencional. Si bien se encuentra en contacto todo el tiempo con él, no sabe cómo es empleado correctamente, en términos de reglas gramaticales, en el mundo del cual es parte y que deberá aprender a representar en palabras escritas (unidades léxicas).

De manera que si se piensa que tanto en el lenguaje oral, como en el escrito su función principal es comunicar, se considera al igual que Vygotsky, que el niño debe desarrollar previamente las habilidades, propias del lenguaje oral para posteriormente, poder representar este pensamiento verbal y habla intelectual por medio del sistema de escritura, así como también el desarrollo de las HP como procesos que intervienen y favorecen, la adquisición y dominio de los procesos de lectura y escritura.

2.3.3 La importancia de la Conciencia Fonológica, primer acercamiento al sistema de escritura convencional.

Existen otros procesos, considerados, necesarios para el desarrollo de la adquisición de los procesos de lectura y escritura. Algunos autores, señalan que el desarrollo de la Conciencia Fonológica (CF) es uno de los procesos indispensables para el inicio de la adquisición de la lectura y la escritura. Entendiéndose por conciencia fonológica como “...la capacidad de reflexionar sobre los elementos fonológicos estructurales, componentes formales del lenguaje oral y manipularlos...” (Núñez, 2014, pág. 86).

Cabe señalar que esta reflexión acerca de la importancia del desarrollo de la CF, es porque dicha habilidad, como la señala Núñez (2014), tiene como característica, ser una actividad perceptiva-visual, específicamente en alumnos regulares. Sin embargo, se debe destacar que además de esta característica perceptiva-visual, se reconoce como una actividad fonológica.

La **conciencia fonológica** es descrita como aquella que “...provee las habilidades necesarias para poder establecer los principios de correspondencia entre unidades sonoras y unidades gráficas en la escritura de cada lengua en particular” Flórez (citado en Bohórquez, Cabal, & Quijano, 2013, pág. 173).

Por ello, si el alumno no desarrolla, o presenta deficiencias en algunas de las habilidades de la conciencia fonológica, como la conciencia léxica, conciencia silábica o conciencia fonémica; es de esperar que se presenten evidentes problemas al: segmentar y manipular los fonemas (conciencia fonémica), segmentar y manipular el arranque y la rima de las sílabas (conciencia intra-silábica), identificar y manipular la rima de las palabras (conciencia de rima léxica), identificar las palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada (conciencia léxica). Lo que originaría en el alumno, graves dificultades al momento de intentar realizar la codificación de las palabras tanto en la lectura como en la escritura.

Además de los problemas antes mencionados, el desarrollo de la conciencia fonológica cobra suma importancia en la consolidación de las dimensiones de la lectura y definidas por el Manual de procedimientos para el fomento y la valoración lectora en el aula de la siguiente manera: **velocidad lectora**, definida como “la habilidad de los alumnos para pronunciar palabras de un texto narrativo en un determinado lapso de tiempo”; la **fluidez lectora**, definida como “...la habilidad del alumno para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas que indican que los alumnos entienden el significado de la lectura, aunque, ocasionalmente tengan que detenerse para reparar dificultades de comprensión”; y la **comprensión lectora**, entendida como “...la habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito; implica obtener la esencia del contenido, relacionando o integrando la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas, pero más abarcadoras...” (SEP, 2010, pág. 9)

El alumno necesita conocer, comprender y reflexionar por medio de las habilidades de la conciencia fonológica, aspectos de cómo se encuentra conformado el sistema de escritura, cómo el fonema que representa cada letra puede cambiar la lectura y significado de una palabra, en el lenguaje escrito al momento de leer y escribir.

Algunas particularidades del sistema de escritura, de acuerdo a Barbosa (1971), exigen al alumno el desarrollo de las Habilidades Fonológicas en los aspectos de reconocer que las consonantes solo hacen “ruido” y sólo la vocales son sonidos; o como señala Celdrán y Zamorano (2013), el hecho de que en el sistema de escritura, algunos fonemas se representen con diferentes grafías, y la necesidad del uso de

elementos ideográficos que ayudan a precisar la sintaxis y semántica del lenguaje, cómo es el caso, de los signos de puntuación.

2.3.4 Procesos y subprocesos de la lectura y la escritura, necesarios para su consolidación y dominio.

Tanto la comprensión de textos en la lectura, como la producción de textos en la escritura, respectivamente, son la dimensión más alta que se espera en el desarrollo de ambos procesos. En ambos, se pueden reconocer diferentes niveles, que se requieren desarrollar gradualmente para lograr su consolidación y dominio en los alumnos.

A continuación, se hará mención de los niveles que se identifican tanto en la comprensión lectora, como en la producción de textos. Posteriormente, se señalarán los subprocesos que, de acuerdo a algunos autores, deben llevarse a cabo para alcanzar la consolidación y dominio de los procesos de lectura y escritura.

En lo que refiere al proceso de lectura, la mayoría de autores identifican la decodificación como, "...la identificación de las letras, su conversión en sonidos, el reconocimiento de palabras y la sintaxis..." (Delgado, 2014, págs. 75-76) como el primer nivel de la lectura. Otros autores la identifican como un nivel de reconocimiento de las palabras en la que los alumnos, generalmente, sólo registran y buscan en su repertorio interno, el significado de las palabras a las que tienen acceso y que se les presenta.

Se dice que para lograr una comprensión lectora, se requiere de procesos como: movimientos oculares, el acceso al léxico, análisis sintáctico, procesamiento semántico, procesamiento sintáctico, entre otras, y de subprocesos. Al respecto, se dice que "Algo que, de forma más o menos explícita, aparece en todas las aproximaciones a la lectura es su caracterización como una actividad compleja en la que es posible diferenciar varios subprocesos..." Just y Carpenter (citado en González, 2010, pág.17).

En primer lugar, se dice que los movimientos oculares incluyen dos tipos de movimientos: sacádicos y las fijaciones. Siendo los primeros "...pequeños saltos en el seguimiento visual que permiten al lector pararse en diferentes áreas del texto" (González, 2010, págs. 17-18) y los segundos breves pausas entre movimientos.

Con relación al proceso de acceso al léxico, se define como "...el proceso mediante el cual el lector acumula la suficiente información que le permite procesar y abandonar la palabra sobre la que está realizando una fijación" (González, 2010, pág. 19).

Por su parte, los procesos sintácticos, son definidos como aquellos “...que determinan el papel que cada palabra juega dentro de la oración...”; mientras que los procesos semánticos son aquellos “...cuya misión es la de extraer el significado del texto, e integrar ese significado en el resto de conocimientos almacenados en la memoria para poder hacer uso de esa información...” (Celdrán & Zamorano, 2016, pág. sp).

Algunos autores, señalan que los procesos anteriores pertenecen a niveles en los que ocurre el proceso de lectura y, al respecto mencionan que “...para comprender un texto se requiere que el lector realice actividades complejas de micro y macro procesamiento” Van Dijk y Kintsch, (citado en Díaz & Hernández, 2010, pág. 233). Se han señalado algunos de los procesos que varios autores coinciden como necesarios para el desarrollo de la comprensión lectora; no obstante también se mencionarán algunos “subprocesos”, que se identifican como necesarios, de acuerdo al nivel de lectura que se desea desarrollar en los alumnos.

Las actividades de micro pensamiento, son aquellas “de ejecución relativamente automática y tienen que ver con todos los subprocesos involucrados que se dirigen al establecimiento, codificación y coherencia local entre proposiciones y también considerado como el nivel más básico de la representación del texto” (Díaz & Hernández, 2010, pág. 233).

Algunos de los procesos involucrados en los niveles inferiores de la comprensión que son señalados son:

- Reconocimiento de las palabras escritas en los enunciados.
 - Identificación o construcción de las proposiciones.
 - Vinculación de las proposiciones entre sí.
 - Inferencias-puente necesarias para la vinculación e integración de proposiciones.
- (Díaz & Hernández, 2010, pág. 234).

Se puede observar que, cada una de estas actividades de micro procesamiento permiten la construcción de la microestructura del texto, es decir, la estructura local, y la cual “...equivale psicológicamente a decir que el texto se considera legible, que puede leerse con una cierta fluidez y que posee una coherencia indispensable que le da sentido y lo hace legible” Gutiérrez (citado en Díaz & Hernández, 2010, pág. 234).

Por su parte, las actividades de macro procesamiento son aquellas “...actividades que tienen que ver con la construcción de la macro estructura que es la representación semántica de naturaleza abstracta y global del texto.” (Díaz & Hernández, 2010, pág. 234). Algunos de los macro procesos son:

Supresión de proposiciones consideradas no indispensables para interpretar lo más relevante de un texto.

Generalización por medio de la sustitución de todos los conceptos con un significado parecido por un concepto o idea que englobe los anteriores.

Construcción de nuevas proposiciones (ideas) relacionadas con la información que ofrece el texto y las cuales sustituirá, valiéndose de conocimientos previos como de la información más importante que ofrezca el texto leído a partir de una inferencia.

Jerarquización de las ideas del texto.

Integración y construcción coherente del significado global del texto.

Aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo. (Díaz & Hernández, 2010, pág. 234)

Se puede decir que, mientras que los micro procesos deben proporcionar y construir una coherencia indispensable, que le dé sentido al texto que lee el alumno, la macro estructura debe presentar una coherencia y comprensión global del texto que se lee, en el sentido semántico, mientras que la superestructura está relacionada con la organización global de la información.

En lo que respecta al proceso de escritura Fayol menciona que “...las producciones escritas poseen dos aspectos esenciales: los funcionales y los estructurales...” (citado en Díaz & Hernández, 2010, pág. 270). En lo que refiere al primer aspecto, se dice que la producción escrita se realiza a partir de un tema específico y con la finalidad de una reacción esperada en el lector. Mientras que en el segundo, autores como Díaz (2010), señala que los procesos que forman parte de la estructura de la composición de textos son tres: planificación, textualización y revisión.

En la escritura también, se presentan subprocesos que se identifican como necesarios y que pertenecen a los procesos ya mencionados.

Cuando se quiere escribir, un primer proceso es la planificación, donde “...se genera una representación abstracta de lo que se desea escribir como producto de una búsqueda exhaustiva de ideas e información en la memoria del escritor y en función de ciertas preguntas funcionales y su compleja interacción entre ellas” (Díaz & Hernández, 2010, pág. 271). Teniendo como subprocesos el establecimiento de metas, la generación de ideas o del conocimiento a escribir, y la determinación del género y la organización estructural del texto.

Por su parte, el proceso de textualización se describe como aquel en el que “...ocurre la realización del plan elaborado y la producción formal de frases coherentes y con sentido” (Díaz & Hernández, 2010, pág. 272), como actividades parte de este

proceso, se encuentra la habilidad para seleccionar las palabras y las ideas u oraciones más apropiadas (referenciar), establecer relaciones entre las oraciones según su orden y un sentido para conseguir un texto integrado (linearizar), y finalmente seguir las convenciones de la escritura (transcripción).

En cuanto al de revisión, “...consiste en mejorar o refinar los avances y ejemplares logrados en la traducción” (Díaz & Hernández, 2010, pág. 272), y tiene como subprocesos: la edición y lectura del texto, así como la reedición de textos y nuevas revisiones del mismo.

2.4 Aspectos que intervienen en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

2.4.1 Factores que influyen en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Existen diferentes factores que se considera influyen en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Algunos autores, han intentado clasificar la forma como consideran, pueden catalogar dichos factores de acuerdo a características en común.

Murillos (2013), reconoce tres tipos de factores: externos, personales e internos; como aquellos responsables del fracaso en el proceso de la lectura y la escritura. Señala que los factores externos se encuentran constituidos por: la familia, la disparidad lingüística, factores geográficos y grupos de población desfavorecidos. A partir de esto, se reflexiona sobre aquellos en los que el docente puede contribuir para ayudar al alumno.

Se considera que en contextos rurales o indígenas donde los alumnos requieren que la enseñanza sea impartida en su lengua materna, para evitar entorpecer los procesos de comprensión, el docente tendría la labor de conocer el idioma de los alumnos que tendrá a su cargo, de esta manera, se evitaría la disparidad lingüística como factor que limita el aprendizaje del proceso de la lectura y la escritura.

En lo que refiere a factores personales, algunos de los que se reconocen son: el intento de homogenización de los alumnos agrupados en grados y programas específicos sin respetar diferencias individuales de los estudiantes y ritmos de aprendizaje diferentes. Así como dificultades en el aprendizaje determinadas por: desnutrición, problemas de tipo orgánico, sensoriales, neurológicos u otras de tipo específico, como la dislexia, etc.

Finalmente, con relación a los factores internos, Murillos (2013), pone como ejemplo: la organización y funcionamiento del sistema educativo que rige en un lugar. Aspectos como la cobertura, programas de estudio, nivel de preparación de los

docentes, entre otras, se consideran como decisiones derivadas de la forma como se encuentra constituido el sistema educativo en turno. Si bien en los factores señalados, se reconoce que el docente no puede intervenir todos y cada uno, se piensa necesario que esté consciente de ello.

2.4.2 Problemas detectados en los procesos de lectura y escritura.

De acuerdo a Celdrán y Zamorano (2013) algunos problemas que se han detectado relacionados con la adquisición de la lectura y la escritura, los clasifica en retrasos y alteraciones o trastornos.

El <retraso lector> es descrito como “...un desfase en su desarrollo, una demora en la adquisición de ciertas habilidades que se requieren para leer y escribir y no una pérdida, incapacidad o déficit para conseguirlo” (Celdrán & Zamorano, 2016).

Por su parte, la “alteración en el desarrollo” se describe como “...la habilidad nunca se conseguirá, al menos dentro del rango de normalidad” (Celdrán & Zamorano, 2016, pág. sp), algunos ejemplos de esta son: la dislexia, distorgrafía, y disgrafía.

De las dificultades antes señaladas, aunque la atención se dirigirá hacia la dislexia; como trastorno común en los alumnos con dificultades en la adquisición de la lectoescritura, y por el conflicto que presenta ante el trabajo de cualquier método de aprendizaje lector, también se hará mención de manera general, acerca de algunos de los déficits que presentan los alumnos con “retraso lector”.

Algunas de las características que presentan los alumnos con retraso lector son: previo retraso en la adquisición del lenguaje, deficiencia en habilidades verbales, procesos cognitivos, decodificación y segmentación.

En lo que refiere a la Dislexia, es definida por la Federación Mundial de Neurología como “...un trastorno que se manifiesta en dificultades para aprender a leer a través de los medios convencionales de instrucción a pesar de que exista un nivel normal de inteligencia y adecuadas oportunidades socio-culturales” citado en (Celdrán & Zamorano, 2016), esta, de acuerdo al autor presenta subtipos con base en, el tipo de alteraciones que la genera y las dificultades que manifiesta, como trastornos audio fonológicos y visoespaciales, trastornos lingüísticos, viso-espaciales y de memoria verbal y problemas de procesamiento sintáctico, semántico y fonológico.

Se dice que la dislexia presenta factores neurológicos, cognitivos y genéticos, y algunos de los datos que se consideran importantes tener presentes para predecir una posible dislexia, se pueden observar en el cuadro, del anexo 16.

La distorgrafía es definida como “...el conjunto de errores de escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o grafía...” García (citado en Celdrán & Zamorano, 2013). Algunas causas que se le atribuye a este trastorno es de tipo: perceptivo, intelectual, lingüístico, afectivo-emocional y pedagógico. Y algunas de las características que se presentan son errores de carácter: lingüístico, viso-espacial, viso-auditivos, en relación al contenido y referidos a las reglas ortográficas.

En lo que refiere a la disgrafía, es definida como “...trastorno de tipo funcional que afecta a la escritura, en lo que se refiere al trazado o la grafía.” (Celdrán & Zamorano, 2016). Algunas posibles causas que se le atribuye a este trastorno son: problemas de lateralización, dificultad de eficiencia motora, problemas del esquema corporal y las funciones perceptivo-motrices, factores de personalidad y causas pedagógicas.

Cabe señalar que las dificultades antes señaladas, se relacionan directamente en el momento del proceso de adquisición, de los procesos de la lectura y la escritura, si por una parte se acepta que serán determinantes durante todo el aprendizaje de dicho proceso, se debe hacer mención de otras dificultades que se presentan en los momentos del dominio, específicamente de la comprensión lectora y de la producción de textos de acuerdo a (Díaz & Hernández, 2010), ver anexo 17.

2.5 Elementos para el diseño de una estrategia, dirigida a la mejora de los procesos de la lectura y la escritura.

Se piensa que, para poder hablar sobre las estrategias, se requiere definir qué son. A partir de ello, se podrá entender qué es y qué no es una estrategia, qué se requiere para el diseño de esta, los tipos de estrategias que existen, finalidad (posibles problemas que se desean resolver, estilos de aprendizaje que atiendan, etc.), estructura (ambientes de aprendizaje que diseñar, actividades acordes a las necesidades de los alumnos, etc.).

El término **estrategia**, es definido como “...una guía de acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar” Nisbet y Shuckmith (citado en Monereo, Castelló, Clariana, Palma, & Pérez, 1999, pág.12).

Las estrategias pueden ser de dos tipos: estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Las primeras son definidas como “...medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos” Mayer (citado en Díaz & Hernández, 2010, pág. 118). Las segundas

por su parte, son definidas como “...un procedimiento y al mismo tiempo un instrumento psicológico que el alumno adquiere y emplea intencionalmente como recurso flexible, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas” (Díaz & Hernández, 2010, pág. 180). Por otra parte, las estrategias de aprendizaje también son definidas como:

...procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (Monereo, Castelló, Clariana, Palma, & Pérez, 1999, pág. 14)

A partir de lo anterior, se podría entender el término estrategia, como una forma mediante la cual se organiza y se planifica un conjunto de procedimientos, enfocados a obtener un objetivo que se desea llevar a cabo. Y mientras las estrategias de aprendizaje son efectuadas por un aprendiz, para adquirir un conocimiento, las estrategias de enseñanza son empleadas, estrictamente, por el docente para favorecer el aprendizaje en los alumnos.

Se reconoce que para el diseño de una estrategia, es importante considerar la planificación de las actividades que se efectuará, pero, también se debe recordar la situación problema que se va a atender, y en función de ello, organizar los requerimientos necesarios para su implementación.

En el caso de la lectura, se puede encontrar, que existen diversas metodologías de enseñanza, que señalan como debería impartirse; en términos de la forma o la manera de cómo guiar al alumno en la adquisición del proceso. Al respecto, se dice que “Los métodos de lectura se dividen en dos grandes clases: analíticos y sintéticos. Esta es la división fundamental, y de ella se derivan todos los métodos conocidos.” (Barbosa, 1971, pág. 49). El autor menciona que de los ya señalados se agregan otros y de ellos pueden obtenerse todas las combinaciones posibles.

Como se menciona, los métodos pueden clasificarse según su manera de iniciar la enseñanza del proceso de lectoescritura en: Sintéticos-analíticos, si inician por la enseñanza de las letras para continuar con la enseñanza de la formación de sílabas, seguido de formación de palabras, oraciones, etc., es decir, inician de lo particular al todo; por el contrario, se consideran analíticos-sintéticos, si los métodos parten de una palabra, frase u oración, para continuar con la enseñanza de sílabas, seguido de la enseñanza de las letras o sonidos, es decir, inician de lo general a lo particular.

Otra clasificación que existe de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura es si el método pertenece al deletreo, silabeo o fonético. Se le llama fonetismo a “la enseñanza de las letras por su sonido y no por su nombre” y recibe el nombre de deletreo a “la enseñanza de las letras por su nombre y no por sonido” (Barbosa, 1971, pág. 49)

Finalmente, existe una clasificación más de acuerdo a la decisión del docente respecto a la “enseñanza” de los procesos de lectura y escritura, que puede ser, por separado o simultáneos. Si el docente opta por enseñar en primer lugar, lectura, seguido del otro proceso en cuestión, o por el contrario, primero escritura, seguido de la lectura, entonces se estará hablando de un método sucesivo. En contra parte, si el docente decide que los alumnos aprendan ambos procesos, uno a la par uno del otro, se está hablando de un método simultáneo.

Hasta el momento, se ha mencionado la conceptualización del término estrategia como referente que permita el diseño de la misma, así como los métodos conocidos y sugeridos para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura. No obstante, se consideran otros elementos que se piensan pertinentes contemplar en el diseño de una estrategia.

Entre algunos de esos elementos, relacionados con el proceso de lectura se encuentran: sub-estrategias de lectura, planos de la lectura, los tipos de texto y las modalidades de lectura; tomando en cuenta que todo lo anterior debe ser en función de la intención o propósito de la lectura.

En lo que respecta a algunas de las sub-estrategias particulares del proceso de la lectura, se dividen de acuerdo a momentos precisos durante el proceso, antes de la lectura, dirigida al establecimiento del propósito; durante la lectura, dirigida a la planeación de la actuación; y después de la lectura, dirigida a la evaluación.

Entre otras de las sub estrategias, que se pueden mencionar y hacer uso de ellas en el diseño de una propuesta de intervención, relacionada con los procesos de lectura y escritura, se encuentra: la **predicción** presentada como aquella “...en la que el lector imagina el contenido de un texto a partir de las características que presenta el portador que lo contiene...”, la **anticipación**, por su parte, es definida como “...la posibilidad de descubrir a partir de la lectura de una palabra o de algunas letras de esta, la palabra o letras que aparecen a continuación...”, y la **inferencia**, descrita como “...aquella que permite complementar información ausente e implícita, a partir de lo dicho en el texto. Y conduce a distinguir el significado de una palabra de un contexto...” (Gómez, Díaz, Gómez, González, & Rodríguez, 2000, pág. 109).

Se considera que cada una de estas sub estrategias, favorecen en gran medida la práctica de los procesos y sub procesos que ya fueron señalados anteriormente, por lo que se considera necesario que sean parte del diseño de una estrategia dirigida a la consolidación de los procesos de lectura y escritura. Por otra parte, un elemento más, a considerar es la modalidad de lectura que se utilizará, entre las que se pueden mencionar: robada, guiada, audición de lectura, individual, comentada y por episodios.

Ahora bien, como se ha mencionado tanto la modalidad como el tipo de texto, están vinculados y deben elegirse en función de la intención o propósito de la lectura que se realice. Por ello, se piensa necesario revisar y conocer los tipos de textos, pues "...algunos textos en la escuela son más adecuados que otros para determinados propósitos de la lectura- como los son también para determinadas finalidades de la escritura..." (Solé, 1992, pág. 71). Al respecto, Díaz (2010), retoma una clasificación de los tipos de textos que ofrecen Kaufman y Rodríguez: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo e instructivo; ver anexo 18.

De la misma forma que en el proceso de lectura, en el desarrollo de la producción de textos, es importante que los alumnos conozcan los tipos de texto que existen. Al respecto, se señala que los textos narrativos son de mayor comprensión para los alumnos, así como de mayor interés para ellos. Por su parte, se dice que los expositivos, son de mayor complejidad por el tipo de superestructura expositiva que presentan, y varios autores señalan que dentro de este tipo de texto se asumen cinco tipos de superestructuras: Descripción, secuencia, comparativo, co-variación y problema-solución.

Se han señalado los tipos de texto en los elementos que se piensan necesarios para el diseño de una propuesta de intervención, dirigida al proceso de lectura, sin embargo, se citarán nuevamente, por la función y el papel que tienen en el proceso de escritura, se puede pensar que es parecido, pero es de aclararse que no es el mismo.

Díaz (2010), menciona que en el caso de la lectura, el tipo de texto es en función de lo que el autor desea expresar, los alumnos deben identificar las ideas principales parte de la intención que el autor tuvo cuando escribió el texto, en ese entendido, el docente debe seleccionar cual es la intención que desea con sus alumnos, y en función de ello elegir el tipo de texto más acorde a sus necesidades en el momento. Por su parte, en la escritura, el tipo de texto, es considerado, en función de lo que el alumno como redactor, desea comunicar, el propósito que tiene al momento de construir su escrito. Para mostrar las características, función y demás aspectos de los tipos de texto con relación al proceso de escritura, se hará por medio del siguiente cuadro comparativo con información proporcionada de Díaz (2010), ver anexo 19.

Otro elemento a considerar, son los contextos en lo que se puede dar la escritura, de acuerdo a Díaz (2010) asegura que durante el proceso de escritura, la intervención o participación de otros, es favorable para el contenido del escrito que se desea elaborar, pues las opiniones de otros individuos pueden enriquecer el texto, tomando en cuenta que cada persona puede tener una perspectiva diferente del hecho en cuestión, entre los contextos en los que se puede propiciar el proceso de escritura, se encuentra la coescritura, todos los involucrados colaboran activamente en los procesos de planificación, textualización y revisión; copublicación, los miembros producen textos individuales, los autores trabajan juntos para desarrollar un documento colectivo; coedición, los textos son planeados y producidos individualmente y sólo son revisados en forma conjunta.

2.5.1 El proyecto y el juego como estrategias para el aprendizaje de los alumnos.

El proyecto, es definido como “...una situación didáctica que consiste en llevar a cabo un actividad creativa que emerge de la motivación del estudiante y el docente...” (Frade, 2011, pág. 153)

Otra definición menciona que “...los proyectos didáctico son entendidos como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados...” (Secretaría de Educación Pública., 2011a, pág. 28).

Desde este punto de vista, se considera al proyecto, como esa oportunidad para que los alumnos aprendan haciendo, es decir, a partir de temas de su interés, surge la necesidad de la investigación, la planificación de actividades; parte de decisiones tomadas en conjunto, para resolver la curiosidad o satisfacer una necesidad respecto a un tópico en específico, así como la elaboración de productos que ayuden a la difusión del conocimiento adquirido en el desarrollo de este.

Entre algunas de las muchas bondades que se le atribuye al uso del proyecto en el aprendizaje de los alumnos, es como lo señala el programa de estudios 2011, la vinculación de la funcionalidad del lenguaje escrito con actividades de interés en los alumnos, al ubicar a estos en situaciones que impliquen la necesidad de participar en él proceso de comunicación de manera escrita, en el que interviene tanto el proceso de lectura como el de escritura, como es el uso de textos para investigar, el replanteamiento de sus conocimientos previos, así como en la generación y expresión de ideas a través de la producción de textos.

Entre los elementos que se identifican parte del proyecto se encuentra el establecimiento de un propósito, el diseño de aquello que se quiere hacer, es decir, esa

serie de acuerdos tomados en conjunto, que se realizarán para efectuar el proyecto. También como parte del proyecto, es importante considerar el tiempo y espacio para el periodo en el que se desarrollará el proyecto, así como para la difusión o presentación de los productos elaborados por los alumnos con el fin de compartir los logros y aprendizajes adquiridos por los alumnos durante el proceso. Finalmente, como un elemento importante, la evaluación, como aquella que permita la valoración del proceso, el logro con las acciones emprendidas, así como del análisis de los aciertos y las actividades que presentaron dificultades para su realización durante el proyecto.

Al respecto, es de mencionar, que existen diferentes tipos de proyectos, de acuerdo a Frade (2011), se pueden clasificar por sus fines, el tipo de mediación que se realiza y por las actividades a realizar.

En el caso del tipo de mediación de acuerdo a los fines, se mencionan dos, el proyecto libre y el conocido como didáctico. A diferencia del primero, en el segundo se dice que es labor del docente, orientar el propósito del proyecto hacia las competencias que se desean desarrollar en los alumnos, y que si bien entre las finalidades del proyecto es despertar el interés de los alumnos en los temas que se establecen como contenidos educativos, al respecto, Frade (2011), señala que se debe hacer una negociación con los alumnos, no obstante, reconoce que existen “contenidos” que no son negociables, por lo que menciona que se debe enseñar a los alumnos que hay cosas que se deben hacer porque la sociedad lo exige y se requiere hacerlo, aunque no sea de agrado propio.

Esto último, aunque podría ser un contraste de lo que se pretende con la elaboración de proyectos, se debe puntualizar, por el tipo de contenidos que en ocasiones no se logra encontrar como situarlos en un proyecto didáctico.

Por su parte, el juego, es definido como “...el conjunto de actividades en las que el organismo toma parte sin otra razón que el placer de la actividad en sí.” Kamii y De Vrie (citados en SEP-UPN,1994).

Por otra parte, se dice que el juego, “...como estrategia de aprendizaje ayuda al estudiante a resolver sus conflictos internos y a enfrentar la situaciones posteriores con decisión y sabiduría...” (Torres, 2017, pág. 127)

Al respecto, el juego, presenta diferentes posturas desde las que se concibe y se clasifica, sin embargo, se toma como base la teoría psicogenética. Piaget, concibe al juego como “...la construcción del conocimiento, al menos en los periodos sensorial-motriz y preoperacional.” (SEP-UPN, 1994, pág. 154). Esta concepción se puede entender, desde la postura en la que se dice que el niño para poder aprender, requiere

de interactuar con los objetos, entendiendo por objetos, todo aquello que es parte de la realidad en la que se desarrolla un individuo, en otras palabras, se dice que, si no existiera una acción voluntaria por parte del niño para interactuar con la realidad, no habría conocimiento alguno, que en este caso esa acción voluntaria se manifestaría por medio del juego.

Por lo anterior, desde la teoría psicogenética, una implicación pedagógica del juego, es la de “incitar” al niño a “...utilizar su iniciativa e inteligencia en la manipulación activa de su entorno porque es sólo por el intercambio directo con la realidad como se desarrolla la capacidad biológica que da lugar a la inteligencia” (SEP-UPN, 1994, pág. 154), por consiguiente, desde esta perspectiva, se espera que el juego se presente en los niños como una razón propia, y desde la postura psicogenética, intrínseca, que provoque la inteligencia de los alumnos, al participar en actividades que por sí solas, no presentan un interés en ellos, pero por medio del juego, los estimule a participar y construir su conocimiento.

Por otra parte, otra mirada interesante del juego, desde una postura vygotskiana, es en la que se concibe que “...la educación mediante el juego es necesario realizarla de forma tal que el niño no se harte de ella y sepa pasar a las actividades programadas” (SEP-UPN, 1994, pág. 191), desde esta postura, se puede decir, que el juego, ayuda en esas “tareas” o actividades en las que la práctica de ciertos conocimientos, pueden ser monótonos o sin sentido para los alumnos, sin embargo, por medio del juego, el alumno encuentra una motivación para realizarlas y disfrutarlas, al ser este, en palabras de Vygostky, reconocido como una actividad genuina del niño, además, de ser una actividad que disfruta y presenta una total relación del niño con algunas de sus actividades diarias, “jugar”.

2.5.2 La evaluación en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

A partir de tres planteamientos de Cassany (2002), se reflexiona, sobre ¿qué se evalúa?, ¿cuándo se evalúa? y ¿cómo se evalúa?; acerca del primer cuestionamiento, Cassany, señala que se evalúan: los conocimientos previos de los alumnos, su proceso de aprendizaje, los resultados finales obtenidos, el procedimiento utilizado por el docente; así como todos los elementos que intervienen en el proceso educativo.

Respecto al segundo cuestionamiento, sobre cuándo se debe evaluar, se dice que es de manera continua. Dividiéndose en tres momentos: al inicio, durante y al final del curso escolar, y recordando que la evaluación debe ser en función a las finalidades.

En lo que refiere a la evaluación inicial, su finalidad es la de ofrecer un diagnóstico de los conocimientos y todo lo referente a la situación inicial del alumno.

Por su parte, la evaluación denominada formativa, se realiza durante el curso, y permite saber si los alumnos mejoran, si se encuentran motivados, si se encuentran en condiciones de cumplir los propósitos fijados, etc. Por último, la evaluación final, es aquella que puede ser al término de cada elemento evaluado durante un proceso de aprendizaje o en los periodos establecidos.

Por su parte, Díaz y Hernández (2010) ofrecen otras concepciones de evaluación y al respecto menciona tres tipos. La evaluación diagnóstica, a diferencia de Cassany, que señala que ésta puede ser inicial o puntual. La primera, la describe como aquella "...que se realiza de manera única antes de un proceso o ciclo educativo amplio...". Y la segunda como aquella que "...se realiza en distintos momentos, antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza perteneciente a un determinado curso..." (Díaz & Hernández, 2010, pág. 320).

La evaluación formativa, es descrita como aquella cuya finalidad consiste en "...regular el proceso de enseñanza y aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas" (Díaz & Hernández, 2010, pág. 239) y de la cual se dice, que lo más relevante es revisar y comprender los procesos más que los resultados.

Otros aspectos de acuerdo a Frola (2011), que la evaluación debe cumplir, son diversos, entre ellos, señala un aspecto funcional, pues debe cumplir los propósitos que se determinen. Debe ser sistemática, porque necesita de organización y control para realizarla. Por otra parte, presenta un aspecto integral, pues está conformada por aspectos tanto afectivos como psicomotrices y cognoscitivos, es orientadora, porque ayuda en la mejora de la practica educativa, y cooperativa, pues al involucrarse diferentes actores en ella, permite una socialización que incluye la opinión de cada uno de ellos, que coadyuvan en pro de mejorar los procesos evaluadores.

Es de recordar, que además de lo anterior, la evaluación requiere de un instrumento que le permita valorar, con base en parámetros, criterios y descriptores que ayuden al proceso, ser más acertado. Se habla entonces, del conocimiento y uso de instrumentos de evaluación, como aquellos, que proporcionan información necesaria que puede ser rescatada, de acuerdo a las características que muestran cada uno de ellos, y las necesidades que presente el docente en el momento de evaluar. Algunos de los instrumentos de recopilación de datos son:

Las listas de verificación, listados de las actuaciones posibles de un alumno ante situaciones particulares, ayudando a revisar si el alumno puede realizarlas o no, es decir, ofrece información sobre lo que el alumno puede o no hacer.

Escalas de valoración, las cuales permiten una cualificación del grado en que se manifiestan las actividades o conductas de los alumnos, es decir, ayuda a evaluar el grado de las actividades realizadas por los alumnos.

Las rúbricas, descritas como “...guías de puntaje que permiten describir, a través de un conjunto amplio de indicadores, el grado en el cual un aprendiz está ejecutándose un proceso o un producto” Ahumada (citado en Díaz & Hernández, 2010). Si bien estas se consideran como instrumentos más complejos de elaborar, también se reconoce que proporcionan una valoración más específica, a través del uso de indicadores y de descriptores de logro, acerca de los procesos que se desean evaluar en los alumnos.

Las guías de observación, parecidas a las anteriores, las cuales “...se basan en una lista de indicadores que pueden redactarse como afirmaciones o preguntas, que orientan al trabajo de observación dentro del aula señalando los aspectos que son relevantes a observar.” (SEP, 2012, pág. 21).

En cambio, si lo que se desea es una redacción de lo que acontece en el aula de clases, sin rasgos específicos, solo como una evaluación más general del proceso de aprendizaje de los alumnos, puede hacerse uso del registro anecdótico, como un informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretas, que se consideran importantes para el alumno o el grupo, o hacer uso de un diario de clase, como registro individual donde cada alumno plasma su experiencia personal en las diferentes actividades que ha realizado. Además, se utiliza para expresar comentarios, opiniones, dudas y sugerencias relacionadas con las actividades realizadas, lo que permite al docente conocer las inquietudes de los alumnos.

A diferencia del diario de grupo que es realizado por los alumnos, también existe el diario de trabajo, redactado por el docente, en el cual, registra una narración breve de la jornada y de hechos o circunstancias escolares, que hayan influido en el desarrollo del trabajo.

Finalmente, cabe mencionar que existen otros instrumentos y referentes de evaluación que pueden ayudar en la identificación de logros de desempeño en los alumnos, internacionales como es el caso de PISA, o nacionales como PLANEA, hablando por ejemplo, de la evaluación del proceso de la lectura. Se sabe que son pruebas estandarizadas, es decir, que no contemplan características específicas de acuerdo al contexto inmediato; sin embargo sirven como referentes, que permiten evaluar lo que se espera que el alumno desarrolle y consolide, en términos de las competencias para la vida desde perspectivas diferentes a las del docente, que en ocasiones, puede errar en su evaluación por involucrar un pensamiento subjetivo.

**CAPÍTULO 3. TEORÍA Y PRÁCTICA, INCORPORADAS, HACIA
UNA PROPUESTA EN PRO DE MEJORAR LOS PROCESOS DE
LECTURA Y ESCRITURA.**

A partir de las contribuciones de cada uno de los autores, se tiene una perspectiva más amplia sobre el contexto que rodea y del cual es parte la problemática identificada en el capítulo 1; mismo que permite una reflexión sobre aquello que está en manos del docente para generar mejoras en el aprendizaje de los alumnos; como proponer y diseñar una propuesta de intervención.

Con base al estado del arte y la problemática, así como de la teoría recuperada en el segundo capítulo, se presenta el diseño de la propuesta. La principal finalidad de esta, es, intervenir para mejorar el aprendizaje de los alumnos y, proponer una solución a partir del supuesto de intervención, que se describirá, a continuación.

3.1 Supuesto de intervención.

A través del juego, el proyecto y el desarrollo de las Habilidades Básicas de Pensamiento, se fortalecerán los procesos de comprensión lectora y producción de textos, en alumnos de 5to grado de primaria.

3.2 Metodología.

Como parte del proceso de adquisición, es necesario elegir un enfoque que defina la figura que tendrá tanto el profesor como el alumno en la presente intervención. Si bien se ha elegido una corriente constructivista, es necesario mencionar que concuerda con la teoría piagetiana; en otorgarle al niño un papel activo en la construcción de su conocimiento. No obstante, también coincide con la postura de Vygotsky, en brindar un apoyo al alumno, y, sea el docente quien intervenga en el aprendizaje del alumno, como mediador para potenciar su Zona de Desarrollo Próximo.

Por lo anterior, en la presente intervención, se buscará dar al alumno un papel activo en su aprendizaje al propiciar situaciones que le permitan “descubrir” de manera autónoma, cómo se encuentra constituido el sistema de escritura, así como la importancia y uso en su vida diaria en el lenguaje escrito. No obstante, también se le brindará un apoyo en su aprendizaje, recuperando la postura de una enseñanza aprendizaje de los procesos por parte de “...un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski, 1978, pág. 133), como una forma de acceder a la ZDP del niño.

Se reconoce que, lectura y escritura, se identifican cómo procesos descontextualizados por “...su ruptura con el contexto inmediato” (Baquero, 1997, pág. 34). Así mismo Baquero (1997), señala que para Vygotsky “El lenguaje escrito demanda, en relación con el lenguaje oral, un trabajo intelectual más elaborado. Se trata de un

lenguaje con mayor grado de descontextualización...” (Baquero, 1997, págs. 118-119). Por lo anterior, se enfatiza la necesidad de ambos procesos, sean enseñados mediante una actividad que se reconoce como genuina en el niño, el juego.

Por esta razón, “el juego” en la presente propuesta tendrá un papel importante, como aquel que le devuelva a los procesos de lectura y escritura la contextualización. Con la finalidad de, el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura no sea considerado por los alumnos como “el trabajo” para aprender a leer y a escribir, sino como una expresión “vamos a jugar” sin que la tarea sea leer y escribir, “...los niños no aprenden a leer y a escribir, sino que estas dos actividades se encuentran en situaciones de juego...” (Baquero, 1997, pág. 125).

Es de señalar, que a diferencia de las primeras dos estrategias, en la tercera se utilizará el proyecto; se buscará un tema transversal en el que los subprocesos que corresponden a la planeación, la textualización y la revisión, se pongan en práctica. Se buscará que el proyecto, surja de una inquietud en los estudiantes por investigar, comprobar, proponer y tomar decisiones; que origine la necesidad de utilizar tanto el proceso de escritura como el de lectura.

Una particularidad, y constante en todas las estrategias será, la práctica y desarrollo de las HBP como “tipo especial de procesos mentales que permiten el manejo y la transformación de la información” (Sánchez & Aguilar, 2009, pág. 148). De esta manera se espera que el proceso de aprendizaje a través de la práctica continua de las HBP, propicie un mejor desempeño de los alumnos.

Con relación a la postura que se toma de la adquisición de la lectura y la escritura; desde la perspectiva de enseñanza aprendizaje, ambos pueden ser adquiridos a través de diferentes métodos. Al respecto, se dice que un método no puede ser considerado sintético o analítico en sí, “... los métodos de lectura no pueden ser puramente analíticos o sintéticos, sino analíticos-sintéticos o sintético-analítico. Todo método racional de lectura, por consiguiente, debe hacer análisis y debe hacer síntesis. La diferencia consiste únicamente en el punto de partida”. (Barbosa, 1971, pág. 50).

Se fija una postura, por el uso del método sintético-analítico, y por el aprendizaje simultáneo de la lectura y la escritura, es de mencionar, que aunque se hace al fortalecimiento de los procesos de la lectura en la segunda estrategia, y de los procesos de la escritura, en la tercera, situación que podría crear el pensamiento de concebir un aprendizaje separado un proceso del otro, es de aclarar que no es así; en las actividades que se realizarán estará presente la práctica de ambos en todo momento, pues, se busca que la lectura y la escritura se encuentren en continua interacción.

A continuación, se mencionará los elementos que estarán presentes y forman parte de las secuencias didácticas, en la presente propuesta de intervención.

- Competencias disciplinares, señaladas por el plan de estudios como aquellas que “...deberán desarrollarse en los tres niveles de educación básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes” (Secretaría de Educación Pública., 2011a, pág. 38).
- Aprendizajes esperados, indicadores de logro, “...definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran...” (Secretaría de Educación Pública., 2011a, pág. 28), éstos variarán según la asignatura que se aborde en la sesión que corresponda.

Otros elementos, considerados necesarios, por favorecer la consolidación y dominio de la lectura y la escritura son:

- Las sub estrategias de lectura, cuyo uso corresponderá a un momento determinado durante el proceso de lectura en un texto, antes: relacionadas con el establecimiento del propósito de la lectura; durante: relacionado con la planeación de la actuación; después de leer los textos; relacionadas con la evaluación.
- El plano de la lectura, de acuerdo a la actividad que se solicite o se requiera hacer, se pensará en alguna de las tres: leer las líneas, leer entre líneas y leer tras las líneas; eligiendo la más idónea para favorecer el propósito de la lectura, visto como aquel “...que determina la forma en que el lector se dirigirá al texto como forma de regular y evaluar todo el proceso” (Díaz & Hernández, 2010, pág. 245) y también, como un tipo específico de texto, determinado por “...las diferentes expectativas que distintos textos despiertan en el lector” (Solé, 1992, pág. 71).
- Modalidad de lectura, como una forma en la que el acto de leer en sí, se puede disfrutar y experimentar de diferente manera al ser: guiada, compartida, comentada, robada o individual, según sean los requerimientos.

3.3 Participantes.

Se trabajará con un grupo de 5to grado conformado por 13 alumnos entre nueve y diez años, siete hombres y seis mujeres; de la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez” turno vespertino de la comunidad de Xolalpan, perteneciente al municipio de San Francisco Tetlanohcan, Tlaxcala.

3.4 Descripción del espacio temporal.

La presente propuesta está pensada en una intervención de tres meses, la primera estrategia, con una duración de siete semanas, iniciando el 6 de marzo y finalizando el 19 de mayo, la segunda; del 22 de mayo al 15 de junio, y la última; del 2 al 30 de junio. Debido al periodo vacacional de dos semanas y a las actividades programadas por la escuela con relación al día del niño, no se contempló el mes de abril.

La primera estrategia, conformada por cuatro juegos que se aplicarán uno por semana, es decir, cuatro sesiones. La segunda estrategia tiene cuatro actividades, acompañadas de un juego cada una, que se aplicarán de igual manera, 4 sesiones por semana. Y respecto a la tercera estrategia, se reservará el mes de junio para la aplicación del proyecto propuesto por los alumnos; sujeto a la organización que surja de la toma de decisiones que deriven del grupo.

3.5 Competencias a desarrollar.

De acuerdo al programa de estudios vigente 2011, y al enfoque por competencias por el que se rige, las competencias específicas de la asignatura de español que se desarrollarán son las siguientes:

- 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. (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pág. 24)

3.6 Indicadores de evaluación de la propuesta.

De acuerdo a Cassany, (2002), existen diversos elementos que están involucrados en el proceso educativo, de los cuáles, en la presente propuesta de intervención se

evaluarán: los conocimientos previos de los alumnos, sus procesos de aprendizaje, los resultados finales obtenidos, y los procedimientos (estrategias) utilizados en la presente propuesta de intervención.

En lo que respecta a los momentos de la evaluación, se toma como referencia los señalados por Barriga (2010).

En primer lugar, la evaluación **diagnóstica puntual**; necesaria para vislumbrar los conocimientos previos de los alumnos al inicio de las primeras sesiones que se realicen de los juegos propuestos. Cabe mencionar que esta se valorará por medio de una lista de cotejo, que permita identificar los niveles de logro en los alumnos con relación al punto de partida de los alumnos con relación a los procesos que se desean fortalecer y el uso de tablas de recopilación de datos para mostrar los avances y resultados de los alumnos. Ver el anexo 20.

A partir de lo anterior, se situará a los alumnos en los siguientes niveles de desempeño:

- Requiere apoyo, alumnos que necesitan ayuda personalizada del docente al realizar las actividades que se solicitan para reconocer las Habilidades Fonológicas.
- Suficiente, alumnos que si bien no requieren ayuda personalizada, solicitan un apoyo por parte del docente con determinada frecuencia para que puedan realizar apropiadamente las actividades que se efectúan, y en las que son partícipes para reconocer y fortalecer sus Habilidades Fonológicas.
- Bien, alumnos que no requieren un apoyo por parte del docente con frecuencia, pero ocasionalmente solicitan la intervención y ayuda de él; para realizar satisfactoriamente las actividades que se solicitan y en las que son partícipes al reconocer y fortalecer sus Habilidades Fonológicas.
- Muy bien, alumnos que no requieren y no solicitan apoyo por parte del docente, pero ocasionalmente se les brinda ayuda o se les guía, en el logro de efectuar de manera óptima las actividades que se solicitan y en las que son partícipes, para reconocer y fortalecer sus Habilidades Fonológicas.

- Óptimo, alumnos que se observa en ellos un dominio, y uso eficiente de las Habilidades Fonológicas en cada una de las actividades que se proponen, y de las cuales son partícipes.

En segundo lugar, la **evaluación formativa**, necesaria para “...supervisar el proceso de aprendizaje, considerando que esta es un actividad continua de reestructuraciones, producto de las acciones del alumno y de la propuesta pedagógica” (Díaz & Hernández, 2010, pág. 329), valorada, de igual manera como la diagnóstica puntual, se evaluará haciendo uso una rúbrica, no obstante, en esta, se observará el avance de los alumnos durante las sesiones diarias, ver anexos 21,22,23.

Y en tercer lugar, la evaluación final y reporte de los resultados de cada una de las estrategias, por medio de la comparación de los resultados obtenidos en una tabla de datos, como se puede ver en el anexo 24. Finalizando con una reflexión de los alcances de la intervención pedagógica en la mejora de los procesos de la lectura y la escritura.

3.7 Propuesta de intervención.

De manera específica, lo que se presenta en la propuesta de intervención denominada “Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del juego y el proyecto, desde la perspectiva las Habilidades Básicas del Pensamiento, en alumnos de 5to grado de primaria”, es la aplicación de tres estrategias; la primera, enfocada al fortalecimiento de las Habilidades Fonológicas, la segunda; dirigida al fortalecimiento de los procesos de la comprensión lectora, y la tercera al fortalecimiento de los procesos de la producción de textos.

3.7.1 Estrategia no.1

Por medio de la estrategia no.1, se buscará que los alumnos reconozcan de manera consciente las características, el funcionamiento, y el uso del sistema de escritura.

Propósito.

Fortalecer de manera continua las habilidades de la Conciencia Fonológica, con la finalidad de desarrollar su automatización, para mejorar las dimensiones del proceso de lectura y del proceso de escritura, logrando una eficaz interpretación y producción de textos al comunicarse con los demás.

Se utiliza la palabra automatización, por ser considerada como un proceso en el cual los alumnos observen y se permitan la mejora continua. Diferenciada del término mecanización en el que se concibe únicamente como la repetición de un proceso sin la búsqueda de la voluntad del individuo para la mejora de este. (Sánchez M. d.)

La estrategia está conformada por la implementación de 4 juegos conocidos (basta, gato, alfabeto móvil y niño ahorcado) en los que ha sido necesario efectuar algunas adaptaciones, para que su práctica involucre el uso y reforzamiento de cada una de las Habilidades Fonológicas.

A continuación, se hará la descripción de los juegos que conforman la estrategia no.1.

3.7.1.1 Juego no.1 “Ahorcado por palabras”.

Propósito.

Ejercitar la conciencia intra-silábica, para mejorar la identificación de las letras correctas con las que se inician las unidades léxicas y manipularlas deliberadamente en el proceso de escritura y lectura.

El juego del niño ahorcado de manera habitual, consiste en la colocación de un número determinado de espacios por uno de los jugadores (dos o más). Cada espacio corresponde a una letra que conforma una palabra elegida por el primer jugador. El otro jugador, para adivinar la palabra “escondida”, podrá preguntarle al primer jugador si esta posee una letra del abecedario; si contiene la letra dicha por el segundo jugador, el primero deberá colocar la letra mencionada en los espacios que correspondan, de lo contrario el primer jugador comenzará a dibujar una a una las partes del cuerpo de un muñequito (extremidades, cabeza, manos y pies).

El juego finaliza cuando el segundo jugador adivina la palabra, antes que el primero dibuje todas las partes del cuerpo del muñequito, o al contrario, si el primer jugador dibuja todas las partes del muñequito, antes que adivine la palabra escondida, el segundo jugador.

Para cumplir los propósitos de la estrategia en los alumnos de 5to grado de educación primaria, al juego del “niño ahorcado” se le ha hecho adecuaciones en sus reglas, para fortalecer las habilidades referidas.

Algunas de las adecuaciones que se realizaron en el diseño del juego fueron.

1. A diferencia del niño ahorcado conocido, en el que la palabra es determinada por una categoría previamente acordada, en el juego “ahorcado por palabras” se les proporcionará a los alumnos tarjetas con las palabras que se desean adivinar. Esta situación permitirá que los alumnos:

- Diseñen estrategias para adivinar las palabras ocultas, al reducir las posibles palabras que se deben descubrir.
 - Buscar con anticipación las posibles palabras que puedan encajar, en la que se encuentra escondida.
 - Cuenten el número de espacios y relacionen con el número de letras que presentan las palabras que se les proporcionen.
 - Identificar que algunas palabras pueden tener similitud en el número de letras, pero pueden formarse otras distintas.
 - Descubrirán que existen letras que tienen un mayor uso en el sistema de escritura convencional.
 - En palabras que presenten grandes similitudes, reflexionarán y descubrirán, en su defecto, la diferencia entre unas y otras.
2. Número de jugadores. Podrán participar más de 2 jugadores, se dividirá el grupo en 3 equipos de cuatro integrantes cada uno.
 3. Si la palabra no es adivinada por el primer equipo, será turno del segundo para intentar adivinar y robar la palabra. Gana el equipo que adivine más palabras.

De acuerdo a los avances de los alumnos y requerimientos particulares de la sesión que se trabaje en el juego, puede tener variantes como:

- Colocar oraciones en lugar de únicamente palabras.
- Determinar un tiempo específico para descubrir la palabra.

En lo que refiere a la práctica de las Habilidades Básicas del Pensamiento. El juego “ahorcado por palabras” presenta la necesidad de desarrollar la:

- Observación, requerida en el momento que el alumno deba identificar cómo está estructurada tanto la palabra escondida como las demás palabras que se le proporcionen.
- Comparación, necesaria cuando el alumno deba establecer las semejanzas o diferencias que presente la palabra escondida o las palabras de las tarjetas con relación al número de letras en específico.
- Relación, al establecer vínculos de semejanza entre la palabra escondida y alguna de las escritas en las tarjetas.
- Clasificación, al diferenciar las palabras y agruparlas de acuerdo al número de letras.

- Descripción: Al mencionar entre los integrantes del equipo las características de las palabras en las tarjetas como: número de letras y la presencia o no de ciertas letras en la palabra.

En lo que refiere al espacio temporal, el juego tendrá una sesión a la semana por un mes, con una duración de 20 min por sesión.

- Materiales.

-Tarjetas con los nombres de las palabras, generalmente, conceptos o palabras clave del tema de una asignatura.

-Marcadores.

3.7.1.2 Juego 2 “Ahora no me ves, ahora me ves”.

Propósito

Fortalecer la Conciencia Silábica al propiciar el reconocimiento y uso deliberado de las sílabas que componen las palabras para una eficiente interpretación y escritura convencional de textos.

El siguiente juego, consiste en descubrir la palabra que se encuentra en desorden, y deberá ser formada a partir de un alfabeto móvil.

Se agrupará a los alumnos en equipos de cuatro integrantes o según considere el docente. Se les proporcionará a los estudiantes un alfabeto móvil que deberán recortar. Dicho alfabeto, estará conformado por todas las letras del abecedario, repitiendo algunas para usarlas en la formación de las palabras.

Se explicará a los alumnos que se les proporcionará una palabra separada en letras o en sílabas, desordenadas, que deberán acomodar para formar una nueva. Cabe señalar, que podrá estar, o no, sujeta a una categoría específica, y como condición para formarla, sólo podrán utilizar las letras o sílabas que se les proporcionen.

Una vez que formen la palabra, gritarán ¡ahora la veo!, frase que indicará que a partir de ese momento se contará 10 segundos para que los demás alumnos terminen de formar su palabra. Ganará el equipo que forme más palabras y en menor tiempo.

Este juego, involucra que los alumnos utilicen las Habilidades Básicas del Pensamiento. Por lo que, presentarán la necesidad de desarrollar:

- Observación, al favorecer que los alumnos presten atención selectiva a las letras utilizadas, al organizar la forma como pueden ser empleadas y colocadas, para que tengan sentido.
- Comparación, al permitir reconocer el lugar que puede tener una letra en la palabra, para darle sentido.
- Relación, al permitir establecer la particularidad del sistema de escritura, que para emitir un sonido, una vocal debe ir antes o después de una consonante.

En lo que refiere al espacio temporal, el juego tendrá una sesión a la semana por un mes, con una duración de 20 min por sesión.

- Materiales.
- Alfabeto móvil.

3.7.1.3 Juego 3 “El gato fonológico”.

Propósito.

Reforzar la “Conciencia de la Rima Léxica”, al practicar el reconocimiento de la fonología que ejerce una letra al ser escrita, aun cuando las demás letras que conforman una palabra sean iguales.

Este juego, de manera convencional, es conocido por el trazo de cuatro líneas perpendiculares que forman nueve espacios y cada jugador (dos jugadores) elige trazar una equis o un círculo en su turno. Gana el juego quien trace tres figuras iguales en casillas consecutivas, ya sea de manera diagonal, horizontal o vertical.

Para fortalecer las Habilidades Fonológicas en los alumnos de 5to grado de educación primaria en esta propuesta de intervención, al juego del “gato” se le han hecho adecuaciones tanto en su diseño gráfico del juego, como en sus reglas, para lograr desarrollar las habilidades referidas.

Algunas de las modificaciones que se realizaron en el diseño del juego fueron:

1.- Número de casillas en el “gato” original. Se trazarán 4 líneas verticales y 4 horizontales intersectándose.

2.- A diferencia del juego original, en el que se trazan las figuras x/o, se modificó por el trazo de una letra en cada turno de los respectivos jugadores, en la casilla de su elección, con la finalidad de formar una palabra. Es de señalar que esta acción implica que los alumnos:

- Cuenten el número de casillas que tienen disponibles para formar una palabra.
- Busquen en su léxico conocido una palabra que cumple con los requerimientos que demandan las casillas, según el número de letras.
- Conforme el desarrollo del juego, se darán cuenta que la palabra que desean formar puede ser obstaculizada por el jugador contrario o, en su defecto, puede ser robada.

De acuerdo a los avances de los alumnos y requerimientos particulares de la sesión que se trabaje, el juego puede tener variantes como:

- Aumento de las casillas para propiciar el uso de palabras con mayor número de letras.
- Trazo de una sílaba en lugar de una sola letra por turno.

Como se señaló en la descripción general de la propuesta de intervención, una característica particular que presenta, es que en todas las estrategias que la conforman se practiquen las HBP. Por lo que, en el juego del “gato fonológico”, los alumnos presentarán la necesidad de desarrollar:

- La observación, para permitir conocer la situación del juego en la que se encuentran para poder elaborar una posible estrategia ganadora.
- La comparación, que favorecerá establecer similitudes y diferencias entre las posibles palabras que podrá formar a partir de las letras escritas.
- La relación, para ayudar a establecer vínculos entre las posibilidades de la situación del juego que se presente, la palabra que deseen formar y la oportunidad que tengan para hacerlo.

En lo que refiere al espacio temporal, el juego tendrá una sesión a la semana por un mes, con una duración de 10 min por sesión.

- Materiales.
 - Marcadores para pizarrón.

3.7.1.4 Juego no.4 “Basta”.

Propósito

Emplear la Conciencia Léxica, al agilizar e incrementar su acceso al léxico, para favorecer tanto la fluidez como la velocidad lectora.

Este juego, es conocido por el trazo de una tabla con un número de columnas determinado por los jugadores, según las diversas categorías que se establezcan por los mismos.

Uno de los jugadores nombra mentalmente las letras del abecedario de manera ascendente y cuando otro jugador menciona la palabra “basta”, el primer jugador debe decir la última letra que nombró mentalmente. Enseguida, cada jugador (dos o más) debe buscar una palabra que inicie con la letra que fue nombrada, y corresponda a la categoría establecida en cada columna de la tabla. Una vez que alguno de los jugadores termina de llenar todas las columnas, grita ¡basta!, indicando que el juego se detiene y que los demás jugadores no pueden continuar escribiendo.

Es de señalar, que por los requerimientos de la estrategia, al juego “Basta” se le ha hecho adecuaciones en sus reglas, entre las que se encuentran:

1. El número de jugadores por tabla. Se dividirá el grupo de alumnos en dos equipos quedando en 6 y 7 jugadores por tabla.
2. A diferencia del juego original en el que se nombra mentalmente el abecedario, para determinar la letra con la que se buscarán palabras conforme las categorías establecidas en las columnas, los alumnos utilizarán dados con determinadas sílabas, situación que permitirá:
 - El diseño de una estrategia en los alumnos, al reducir y anticipar las posibilidades de la sílaba que podrá salir.
 - Buscar anticipadamente palabras con una sílaba determinada para acumular más palabras y obtener más puntaje.
 - Descubrir que existen letras que tienen un mayor uso en su lenguaje.
3. A diferencia del basta conocido en el que sólo se puede anotar una palabra por categoría, en el basta que se propone, se podrá colocar todas las palabras que conozca, e inicien con la sílaba determinada por un dado. Lo anterior, será posible siempre y cuando pertenezcan a la categoría establecida, permitiendo que los alumnos busquen en su léxico conocido una palabra que cumpla con los requerimientos que demandan las columnas según la categoría.

De acuerdo a los avances de los alumnos y requerimientos particulares de la sesión que se trabaje, el juego puede tener variantes como:

- Uso de sílabas inversas o trabadas, escritas en los dados.
- Señalar que la sílaba determinada por el dado, no se encuentre en el inicio de la palabra que busquen, sino en la penúltima sílaba o en la última.
- El apoyo puede ser colaborativo, con la intención de incrementar el número de palabras en cada columna.
- Las columnas pueden tener categorías relacionadas con un aprendizaje esperado de la asignatura que se aborde.

En lo que refiere a la práctica de las HBP, el juego “basta”, presenta la necesidad de desarrollar:

- Comparación, al realizar una revisión en su léxico y buscar las palabras que presentan una semejanza, en cuanto a correspondencia grafema-fonema en el arranque de la palabra, de acuerdo a la sílaba marcada por el dado.
- Relación, al promover en el alumno, establecer vínculos de semejanza entre una unidad léxica y la sílaba con la que debe iniciar determinada palabra; así como para la búsqueda de una palabra que establezca el vínculo solicitado por la categoría establecida en cada columna.
- Clasificación, al identificar y ordenar las palabras a partir de criterios determinados, por las diferencias o semejanzas de acuerdo a las categorías establecidas.

En lo que refiere al espacio temporal, el juego tendrá una sesión a la semana por un mes, con una duración de 20 min por sesión.

- Materiales.
 - dados.
 - marcadores.

3.7.2 Estrategia no.2

Por medio de la estrategia no.2, se buscará que los alumnos refuercen los subprocesos de la lectura por medio de actividades específicas y juegos con adaptaciones para la práctica de estos.

Propósito.

Utilizar micro-procesos de la lectura para mejorar la comprensión lectora, mediante actividades y juegos, para una eficaz interpretación y comprensión de los textos.

Si bien, se desea que los alumnos logren una interpretación crítica y reflexiva de un texto, se necesita que inicialmente, el alumno realice una comprensión básica y coherente del mismo, es decir, esto "...equivale psicológicamente a decir que el texto se considera legible, que puede leerse con una cierta fluidez y que posee una coherencia indispensable que le da sentido y lo hace legible" Gutiérrez (citado en Barriga, 2010, pág. 234), es decir, una interpretación a nivel micro-estructural del texto.

No obstante, se reconoce también, que existe el interés porque el alumno pueda efectuar una comprensión global del significado del texto que lee. Por lo que, para lograr el propósito general de la estrategia no.2, se hará uso de sub-estrategias de lectura que ayuden a los alumnos, de acuerdo a momentos precisos durante la lectura de los textos en las diversas asignaturas.

Se seleccionará y efectuará, una modalidad de lectura que corresponda y favorezca la intención de la actividad en turno. Es de señalar, que estas actividades estarán acompañadas de un juego que ponga en práctica y fortalezca un proceso de la comprensión lectora, además, que tenga como finalidad desarrollar la interpretación de los textos que se leen de manera cotidiana en las diversas asignaturas.

Por último, se realizará una actividad de micro-procesamiento enfocada a la práctica del reconocimiento de las palabras, la integración de proposiciones, la construcción de ideas globales y la integración de las ideas de manera ordenada.

Cabe mencionar, al igual que la estrategia no.1, la evaluación de la estrategia no.2, está conformada por una evaluación diagnóstica puntual, una evaluación continua y una evaluación final.

3.7.2.1 Actividad no.1 "El que busca encuentra".

La actividad consiste en identificar, en los textos que leen, las palabras que no comprenden y tiene como propósito fortalecer la asimilación y uso del vocabulario nuevo para la comprensión de los textos, que se les presentan a los alumnos. Se propone que los alumnos, una vez localizadas las palabras, utilicen la anticipación; a partir de la palabra en sí, y la inferencia; a partir del contexto en el que se encuentre la palabra; como sub-estrategias que los ayuden a descifrar su significado.

Para la realización de la actividad, se escribirá en el pizarrón el significado de las palabras “desconocidas” identificadas en el texto que se haya leído. Posteriormente, organizados en equipos, se les dará la indicación de buscar las palabras desconocidas dentro de las instalaciones de la escuela.

Una vez que los alumnos tengan todas las palabras, procederán a inferir o anticipar cual consideran corresponde a determinado significado, colocándola en el pizarrón de manera que no se pueda ver, cual de todas las que tienen, colocaron en dicho significado.

Esta actividad puede tener variables como:

- Los alumnos re-leen el texto e infieren el significado a partir del contexto que rodea a la unidad léxica.
- Buscar el significado en el diccionario, o realizar una anticipación del significado de palabra.

Como se ha señalado en la estrategia anterior, cada una de las actividades y juegos que se proponen están dirigidas también a la práctica de las HBP. En esta actividad, específicamente, se pondrá en práctica la observación; como habilidad que permita prestar una atención selectiva a la semántica de las palabras para comparar, entre las mismas, sus características semánticas, y establecer una relación, HBP, entre lo que es, y lo que piensan que podría ser.

Por último, se sugiere el acompañamiento de la actividad por medio del juego “dominó”. El propósito del juego al igual que el de la actividad es el de fortalecer la asimilación y uso del vocabulario nuevo para la comprensión de los textos, que se les presentan a los alumnos.

El juego dominó, de manera convencional, es conocido por contar con 22 fichas divididas por la mitad, representadas cada una mediante una determinada cantidad de puntos del 0 al 6. En el juego convencional de domino, se puede tomar siete fichas que posteriormente, por turnos, cada jugador deberá colocar una al lado de la otra, cuidando que tenga la misma cantidad de puntos. El objetivo del juego es terminar de colocar sus fichas antes que los demás participantes.

Sin embargo, para la presente adaptación del juego, los alumnos podrán anotar en la mitad de las tarjetas que representarán las fichas de dominó, algunas de las palabras que identifiquen y desconozcan durante la lectura de un texto que se pretenda asimilen y se familiaricen, de alguna de las asignaturas. En la otra mitad, se representará por medio de un dibujo, el significado de la palabra.

Se reunirá a los alumnos en equipos de tres integrantes, quienes por turnos, deberán colocar la ficha o tarjeta que corresponda según la imagen o significado que indique o solicite la tarjeta, no importando que la ficha esté unida al dibujo o a la palabra en sí; siempre y cuando la imagen corresponda al significado de la palabra.

Entre las Habilidades Básicas de Pensamiento que se desarrollarán:

- Observación, al identificar y elegir la ficha que deberá colocar el alumno, de acuerdo a la secuencia de imagen o significado que se pide en el juego.
- Comparación, al diferenciar entre las fichas con las que cuenta; y decidir la ficha que se necesita colocar para ganar el juego.
- Relación, al establecer un rasgo en común determinado de acuerdo a las características de las fichas que están en juego.

En lo que refiere al espacio temporal, el juego tendrá una sesión a la semana por un mes, con una duración de 20 min por sesión.

- Materiales.
 - Tarjetas.
 - Marcadores.

3.7.2.2 Actividad no.2 “Donde va y donde no va, de quien es, y de quién no es”.

De manera específica, consiste en identificar en los textos, las palabras clave o, que consideren estén relacionadas con el título del texto, al ayudar a predecir y comprender la idea tanto específica como global, del texto que se le presenta y tiene como propósito facilitar el significado de las palabras, para la realización e inferencia del contenido de un texto, necesarias, para la vinculación e integración de proposiciones.

Para la aplicación de la actividad se propone que los alumnos localicen las palabras que no comprendan en un texto, realicen un listado y por medio de la dinámica “caricaturas presentan”, compartan las palabras que se hayan identificado.

Posteriormente, se les pedirá que redacten, haciendo uso de la inferencia; la idea general que comprendieron, a partir de las palabras identificadas y la construcción de una idea en la que se establezca una relación entre las palabras subrayadas.

En esta actividad, se pondrá en práctica, la observación como habilidad que permita prestar una atención selectiva a la semántica de las palabras, para comparar con otras las semejanzas que comparten con el título del texto, a partir de las características que

consideren, tengan una relación o vínculo entre el título del texto y las palabras que seleccionaron como claves.

Por último, se sugiere el acompañamiento de la actividad por medio del juego “amnesia léxica”. El propósito del juego como el de la actividad, es facilitar el significado de las palabras, para la realización e inferencia del contenido de un texto, necesarias, para la vinculación e integración de proposiciones.

Dicho juego permitirá la práctica, del reconocimiento de palabras que se relacionen con conceptos generales, y consiste en la descripción de palabras clave de un tema, escritas en tarjetas, correspondiente a una asignatura.

Se organizará al grupo en equipos, preferentemente de pocos integrantes; se sugiere que sea de no más de cuatro estudiantes. Los integrantes del equipo, por acuerdo, elegirán a uno de ellos, quien deberá pasar al frente con una tarjeta que el docente previamente habrá elaborado; cuidando que esté relacionada con el aprendizaje esperado de la asignatura a abordar, o palabras claves, que faciliten el entendimiento y comprensión de los textos que leerán durante el bloque. Dicha tarjeta, será sostenida con la mano por el alumno en turno, quien se la colocará en la frente para evitar que sea vista por él.

Se explicará a los alumnos que sólo los integrantes del equipo podrán nombrar características que ayuden al que sostiene la tarjeta a adivinar de qué palabra se trata. También, se les subrayará que la descripción de la palabra no tendrá un límite o reglas con relación a qué pueden, o no decir, para “ayudar” a su compañero a descubrir la palabra. No obstante, si se observa dificultad para dar “pistas” sobre la palabra en cuestión, se les guiará con tópicos como: para qué sirve, dónde se encuentra, qué es, cómo funciona.

La única limitante que se establecerá, será el número de “pistas” (descripciones) que los alumnos ofrecerán a su compañero, como un acuerdo entre los participantes; en un inicio o durante el juego, dependiendo del nivel de complejidad que implique la palabra en cuestión.

Una vez que el alumno descubra la palabra, podrá integrarla a una de las categorías que se establecerán, según el tema a desarrollar, a partir de identificar la relación que exista entre la palabra y las posibles categorías.

El juego finalizará, cuando se terminen las palabras disponibles para adivinar, y ganará el equipo que adivine más, y las haya integrado correctamente a la categoría correspondiente.

Cabe señalar, que la práctica de este juego, como todos los que son parte de la estrategia, involucra que los alumnos utilicen las HBP. Por lo que, en el juego “amnesia léxica” los alumnos presentarán la necesidad de desarrollar:

- Observación, al fijar su atención en la palabra que se les presenta como unidad de análisis que deberán describir.
- Comparación, al establecer diferencias y similitudes entre las características, semánticamente hablando, que posee la palabra en la tarjeta y que pueden servir como pistas para que, el compañero en turno pueda descubrirla.
- Relación, al establecer un vínculo entre la palabra que se debe descubrir y las pistas que se ofrecerán al compañero, para que pueda adivinar, lo más cercano posible, al significado o características de la palabra en cuestión.
- Descripción, como habilidad que predomina en el juego, debido a la particularidad que se presenta en su dinámica, que consiste en describir o mencionar rasgos que están directamente relacionados con la palabra en sí.

En lo que refiere al espacio temporal, el juego tendrá una sesión a la semana por un mes, con una duración de 20 min por sesión.

- Materiales.
 - Tarjetas con las palabras escritas, que se adivinarán.

3.7.2.3 Actividad no.3 “Te digo como empieza, y me dices qué sigue”.

La actividad, consiste en identificar las ideas que se encuentren relacionadas directamente con una idea principal o título de un texto; al anticipar el significado por medio de un vínculo establecido, de esta forma, comprender la proposición tanto específica como global del texto que se le presenta y tiene el propósito de identificar la relación semántica de algunas proposiciones que puede tener, una oración con otra, para comprender una idea en un nivel básico y elemental

Para la aplicación de la actividad, se escribirá en el pizarrón la proposición que deberán vincular con otra de las que se les entregará. Se agrupará a los alumnos en equipos de tres integrantes indicándoles que lean, dialoguen y anticipen entre ellos, cuál es la proposición que corresponde a cada una de las señaladas en el pizarrón.

Los alumnos deberán elegir al primer integrante que pasará a colocar la proposición vinculada a otra de las determinadas en el pizarrón; de acuerdo al criterio de

los participantes. Una vez que los alumnos terminen de colocar cada una de las proposiciones, se realizará una socialización, en la que cada equipo expresará sus razones acerca de cómo llegaron a la conclusión de que la idea que eligieron se encontraba relacionada con otra establecida en el pizarrón.

Entre las Habilidades Básicas del Pensamiento que se desarrollarán:

- Observación, al dirigir la atención requerida, para identificar las características que componen a las proposiciones establecidas.
- Comparación, como aquella que permita establecer relaciones de diferencia o similitud, entre una proposición y las demás que la rodean para elegir, en este caso, la que sea afín a la idea que pide.
- Relación, al establecer un vínculo que se comparta y se identifique entre algunas de las proposiciones determinadas.
- Clasificación, al asignar determinados elementos, en este caso proposiciones, a una categoría específica.

Por último, se sugiere el acompañamiento del juego “teléfono descompuesto”. El propósito del juego como el de la actividad, es identificar la relación semántica de algunas proposiciones que puede tener, una oración con otra, para comprender una idea en un nivel básico y elemental.

Para la realización del juego, los alumnos deberán agruparse en tres equipos conformados por cuatro integrantes. Posteriormente, deberán integrar una columna en la que cada alumno estará formado, uno detrás de otro, siendo el primero el que recibirá el mensaje escrito por parte del docente y el último niño el que deberá anotar correctamente la oración en el pizarrón en la categoría que corresponda.

Una vez formadas las tres columnas de cada equipo, el último niño de cada columna, deberá dirigirse con el profesor, quien les enseñará una frase o idea relacionada con uno de los temas que se encuentren escritos en el pizarrón, la cual deberán leer y decir en el oído del compañero que se encuentre más próximo a ellos, quien a su vez le dirá el “mensaje” al siguiente compañero hasta llegar al último.

A continuación, el último compañero deberá anotar la idea (que bien pudo ser distorsionada durante el trascurso del mensaje) que le fue dicha según corresponda a los temas presentados en el pizarrón. Es de señalar que durante la ejecución del juego, los alumnos sólo podrán llegar a repetir la frase al compañero hasta dos veces, y sólo el integrante que antecede al otro podrá decirle el mensaje oculto. Si uno de los niños u otro de los integrantes se adelanta o coloca una tarjeta antes de su turno, el equipo perderá un

punto. Gana el equipo que escriba correctamente más oraciones y las integre correctamente a la categoría correspondiente.

Por otra parte, es de señalar, que durante la práctica del presente juego se desarrollarán las siguientes Habilidades Básicas de Pensamiento:

- Observación, al emplearla para prestar atención en la frase que cada compañero escuchará de otro integrante del equipo.
- Comparación, al establecer diferencias y similitudes entre las características, semánticamente hablando, de las palabras que poseen en conjunto con la oración que leerán.
- Relación, al establecer un vínculo entre el significado global de la oración y el tema determinado en el pizarrón.

En lo que refiere al espacio temporal, el juego tendrá una sesión a la semana por un mes, con una duración de 20 min por sesión.

- Materiales.
 - Diferentes proposiciones escritas en papeles.

3.7.2.4 Actividad no.4 “Revoltijo de palabras”.

La actividad, consiste en identificar las proposiciones que pueden tener, una relación semántica con otra proposición desde una inferencia-puente para la vinculación con otras oraciones, con el propósito de generar una reflexión de los procesos sintácticos y semánticos, a través de la identificación, orden y estructura de las unidades léxicas en la oración.

Los alumnos deberán leer un texto, en particular, del cual se extraerán proposiciones específicas con información que se considere relevante. Estas ideas principales, que se identifiquen en el texto, se fragmentarán de manera que los alumnos agrupados en equipos, y por medio del diálogo, decidan cuál es la manera correcta de ordenar la oración, estructurada sintáctica y semánticamente hablando.

La actividad iniciará, explicando a los alumnos que se les entregará una serie de oraciones que deberán armar correctamente, teniendo la oportunidad de corregir sólo una vez la formación de su proposición. Una vez que los alumnos terminen de colocar cada una de las ideas, se les proporcionará una cinta adhesiva transparente para poder pegarla.

Entre las Habilidades Básicas del Pensamiento que se desarrollarán son:

- La observación, al prestar una atención dirigida a la función de las palabras en una oración y el significado que expresan en la oración de acuerdo al lugar que se les otorga.
- La comparación, al reconocer características de las palabras en cuanto a función y significado.
- La relación, al establecer la sintaxis correcta entre las palabras para formar una oración.

Por último se propone el acompañamiento del juego “una carta más y una carta menos”. El propósito del juego como el de la actividad, es generar una reflexión de los procesos sintácticos y semánticos, a través de la identificación, orden y estructura de las unidades léxicas en la oración.

Dicho juego, es una adaptación del “juego uno”; su finalidad es utilizar todas las cartas que cada jugador posee, colocándolas según indiquen las diferentes cartas de colores y cartas especiales que hay. Los jugadores pueden estar agrupados en equipos o de manera individual.

Algunas de las modificaciones que se realizaron en el diseño del juego fueron:

1.-Los colores que se utilizaron correspondieron a las siguientes características, tarjetas azules uso del “sujeto”, tarjetas amarillas uso de “adjetivos”, tarjetas moradas uso de “verbos”, tarjetas rojas uso del “predicado” y tarjetas verdes “tarjetas especiales”.

En lo que concierne a las tarjetas verdes, hay 5 tipos de tarjetas:

- Reversa: El jugador que la coloque cambiará el orden de cómo los jugadores estaban colocando las tarjetas.
- Cambio de tarjeta: El jugador que la utilice podrá en caso de no tener una tarjeta, iniciar otra vez y formar una nueva oración.
- Color: El jugador que utilice esta tarjeta podrá indicar un color específico de tarjetas que podrán ponerse, hasta que alguien coloque otra especial.
- Toma cuatro tarjetas: El jugador que coloque ésta, obligará a su contrincante del siguiente turno que tome cuatro más del mazo, logrando que aumente su número de tarjetas en mano y disminuyendo sus probabilidades de ganar.
- Pierdes un turno: El jugador que utilice esta tarjeta evitará que su contrincante pueda participar.

2.-En esta versión adaptada del juego, se agrupará a los alumnos en equipos o, como variantes, los alumnos pueden jugar en parejas o de manera individual. La cantidad de tarjetas que corresponderá por equipo es: dos tarjetas de cada color y con excepción de las verdes, se les repartirá tres.

Se elegirá al integrante o equipo que por acuerdo mutuo colocará la primera tarjeta. Después, será el turno del jugador o equipo que se encuentre a su derecha.

El juego iniciará cuando uno de los jugadores coloque la tarjeta azul (sujeto de la oración), enseguida el siguiente jugador deberá colocar una tarjeta que complete la oración y conserve la coherencia de la misma, teniendo como opción colocar un verbo, un adjetivo o el predicado de una oración.

Algunas de las consignas del juego son:

* Si uno de los participantes en su turno no cuenta con una tarjeta que pueda utilizar puede escoger una especial o, como segunda opción, tomar una más del mazo, pero si nuevamente esta no es la que requiere, perderá la oportunidad de colocar una tarjeta.

* Si el jugador se equivoca y no coloca una tarjeta que complete la oración, o si en una secuencia de color, no sigue el patrón que se determine, deberá tomar una tarjeta del mazo como castigo.

* Si el jugador se salta un turno sin que una tarjeta verde lo señale, el jugador se verá obligado a tomar una tarjeta del mazo como castigo.

De acuerdo a los avances de los alumnos y requerimientos particulares de la sesión que se trabaje, el juego puede tener variantes como:

➤ Incluir tarjetas de otros colores, para aumentar el nivel de complejidad agregando otros elementos de la oración. (Como conectores, artículos, etc.)

➤ Elaboración de tarjetas que indiquen el tiempo en el que debe ser conjugado la tarjeta que señala verbo.

Es de señalar que las adecuaciones en el juego implican que los alumnos:

➤ Analicen y reflexionen sobre la tarjeta que colocarán para completar la proposición que se presenta.

➤ Diseñen posibles estrategias de cómo utilizar las tarjetas verdes para su beneficio y puedan ganar el juego.

➤ Automaticen el conocimiento sobre el tipo de tarjetas que va una después de la otra, para evitar ser sancionados y acumular más tarjetas.

En lo que concierne a la práctica de las Habilidades Básicas del Pensamiento como parte de la estrategia de la presente intervención, los alumnos presentarán la necesidad de desarrollar:

- La observación, al prestar atención selectiva, en las palabras correctas que deberán utilizar para continuar con el juego y poder ganar.
- La comparación, al establecer similitudes y diferencias de las tarjetas que dispongan para jugar, y a partir de la práctica de esta habilidad, los alumnos reconozcan de manera automática cada una de las tarjetas, permitiéndoles un mejor desempeño en el juego.
- La relación, al establecer vínculos que le permitan al alumno encontrar de acuerdo a los criterios requeridos, las posibles combinaciones que puedan formar a partir de las tarjetas con las que cuenta.
- La clasificación, al organizar y agrupar las tarjetas con las que cuenten de acuerdo a categorías como: sujeto, verbo, adjetivo, etc. O en su defecto, por los colores que corresponden a cada una de las categorías anteriores, permitiéndole un mejor manejo y dominio de estas al momento de jugar.

En lo que refiere al espacio temporal, el juego tendrá una sesión a la semana por un mes, con una duración de 20 min por sesión.

Materiales.

-Tarjetas de colores.

3.7.3 Estrategia no.3

Por medio de la estrategia no.3, se buscará fortalecer los subprocesos de la composición de textos.

Propósito.

Reforzar en los alumnos, los subprocesos (planificación, textualización y revisión) de la escritura para una eficaz construcción de ideas a través de sus textos.

Si bien se desea que los alumnos logren un nivel idóneo con relación a los procesos de la escritura, se reconoce que este avance debe ser gradual; el alumno necesita realizar una representación de lo que desea escribir, una planificación.

De igual manera, el estudiante, necesita mejorar en la traducción de las ideas, imágenes mentales, etc. es decir, información lingüística y no lingüística en el texto a través del código conocido, es decir, el sistema de escritura; por lo que a través de la lectura de diversos textos se efectuarán actividades en las que se pongan en práctica los subprocesos de la escritura.

Finalmente, la estrategia, a diferencia de las anteriores, tiene la particularidad de apoyarse en la elaboración de un proyecto, como producto y propuesta de los alumnos con relación a un tema transversal, que se realizará a partir de la asignatura de Formación Cívica y Ética con otras asignaturas.

Si bien la mayoría de las actividades que se realicen en el proyecto, serán propias y diseñadas a partir de la elección de este, las actividades que deriven de los acuerdos con los alumnos, se cuidará que estén dirigidas al propósito de la estrategia, reforzar los procesos de la escritura para una eficaz construcción de ideas.

Mientras, de manera específica, se buscará que las actividades enfocadas al proceso de planificación: favorezcan el establecimiento de objetivos; tomando en cuenta la audiencia y un tema en específico, promuevan la generación de ideas durante el proceso de redacción y permitan la toma de decisiones acerca de que se desea comunicar, y cómo se pretende organizar la información al escribir.

En lo que refiere a las actividades enfocadas al proceso de textualización, se buscará que los alumnos: produzcan frases coherentes y con sentido, seleccionen palabras, ideas u oraciones que se consideren más apropiados para expresar o comunicar eficientemente y establezcan vínculos siguiendo un orden y coherencia entre las oraciones que se generen.

Finalmente, en las actividades dirigidas al proceso de revisión, se buscare que los alumnos: detecten y corrijan errores, valoren el grado de cumplimiento de las metas u objetivos generales establecidos, editen sus producciones y realicen nuevas revisiones del texto elaborado.

**CAPÍTULO 4. LA LECTURA Y LA ESCRITURA, PROCESOS EN
DESARROLLO Y EN CONSTANTE CONSTRUCCIÓN, PARA SU
CONSOLIDACIÓN.**

Para la evaluación y análisis de la intervención, se presentarán los resultados obtenidos en cada una de las tres estrategias. En ese sentido, serán objeto de reflexión los procesos fortalecidos en cada una de las estrategias durante los tres momentos del proceso de evaluación; inicial, continua y final.

El primero, corresponde a una evaluación diagnóstica puntual, en la que se reflexionó la situación inicial de los alumnos antes de la intervención, valorada, en la primera sesión de cada juego o actividad, en las tres estrategias.

El segundo, refiere a la evaluación procesual, que permitió reflexionar respecto a la situación de los alumnos durante el seguimiento de su avance en las sesiones 1,4 y 7; en la estrategia 1, y las sesiones 3 y 4 en la estrategia 2, y en las tres actividades directamente relacionadas con el uso del proceso de escritura, en la estrategia 3.

Y, el tercero, la evaluación final, que originó reflexionar, respecto a, los resultados finales de los alumnos, obtenidos en la última sesión, con una triangulación del logro alcanzado respecto a los propósitos establecidos.

Es de mencionar, que para una evaluación cualitativa del nivel de logro alcanzado por los alumnos, se han elegido, algunos casos que se observaron más representativos. De manera específica, se efectuó un análisis-reflexión de “situaciones”, acerca de experiencias observadas en algunas sesiones de cada juego y actividad, con relación a estudiantes elegidos por cubrir alguno de los siguientes aspectos:

- ✓ Presentar o ser partícipes, en situaciones en las que denotaron un aspecto cognitivo en construcción; relacionado directamente con la adquisición, consolidación o dominio de los procesos de lectura y escritura, o con las habilidades, o procesos a fortalecer.
- ✓ Ubicarse en los siguientes niveles de logro: requieren apoyo, alumnos que presentaron dificultades muy específicas en su adquisición y consolidación de los procesos de lectura y escritura; suficiente, alumnos que presentaron dificultades mínimas en su adquisición y significativas en la consolidación de los procesos de lectura y escritura; bien, alumnos que presentaron problemas mínimos en la consolidación de los procesos de lectura y escritura, pero con la intervención se esperaba mejorar en el dominio de estos.

Por último, se presentará un análisis del logro alcanzado en los procesos de lectura y escritura, con relación al propósito de la intervención.

4.1 Evaluación y resultados de la estrategia 1.

Como se señaló en el capítulo 3, la primera estrategia se inició, conforme lo planeado, el 6 de marzo, y culminó el 18 de mayo. Con una aplicación de 4 sesiones a la semana; 28 sesiones al término de la intervención.

Se recuerda que la estrategia, se basó en la implementación de 4 juegos, que impulsaran la práctica de cada una de las Habilidades Fonológicas; uno por cada tipo de Conciencia Fonológica, como medio para promover su fortalecimiento en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en los alumnos.

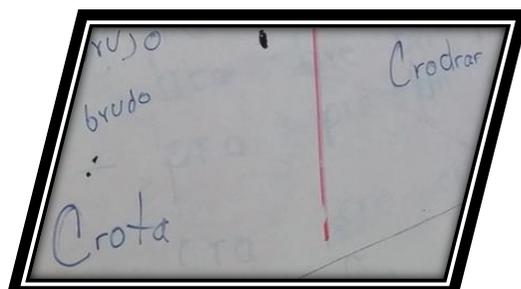
Cabe mencionar que, para identificar el nivel de desempeño inicial de los alumnos, y el nivel de logro final, respecto al fortalecimiento de cada uno de los tipos de Conciencia Fonológica, se diseñó y utilizó, como instrumento de evaluación, una rúbrica, y como técnica de procesamiento de datos, gráficas y tablas.

Por último, se desea indicar, que las evidencias, se presentan por medio de imágenes y transcripciones de videos; que se tomaron durante las sesiones de trabajo.

4.1.1 Resultados de la Evaluación Diagnóstico Puntual.

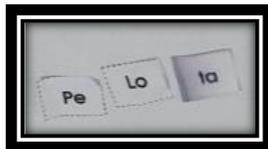
Los resultados de los alumnos con relación a la adquisición de las Habilidades Fonológicas respecto a los aprendizajes esperados; se identificaron a través de una lista de cotejo como puede verse en el anexo 25 e interpretados en la gráfica 1. No obstante, con base en los resultados obtenidos, para reconocer de manera específica el nivel de logro en los alumnos, se utilizó una rúbrica, como se puede observar en el anexo 26, e interpretados en la gráfica 27.

De manera general, en lo que refiere al reconocimiento del uso de la Conciencia Intra-silábica, dos alumnos se ubicaron en “requiere apoyo”, seis en “suficiente”, y cinco en “bien”. Se pudo constatar, que los alumnos, presentaron dificultad en aspectos como: diferenciar las unidades de arranque en las palabras, confundir letras fonéticamente similares, problemas para diferenciar la correspondencia grafo-fonética en algunas letras; así como aquellas que implicaban el uso de: br, tr, cl, etc., cómo se puede observar en el anexo 27.



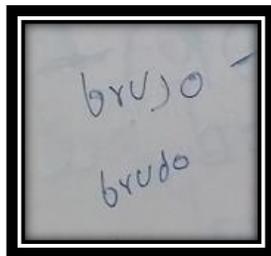
Como se puede observar, no se encuentra un sentido semántico en las palabras que los alumnos escribieron; “crota” y “crodar”, únicamente se reconoce que la consigna del juego basta, se efectuó; colocar palabras que iniciaran las consonantes “cr”, sin embargo, cuando se le preguntó, al equipo, a que se referían o que deseaban escribir, el estudiante no. 11, contestó: - *Las ranas crodan o crotan, como se diga*. En ese sentido, se identificó que los alumnos no reconocían correctamente el nombre que recibe, la acción de la rana al “...emitir su voz característica” (Real Academia Española, 2014), mientras, otro de sus compañeros mencionaba que se decía “croar”, el estudiante no 11, argumentaba que era lo mismo. En ese momento, se identificó que el alumno, no diferenciaba correctamente el arranque de las letras en la palabra, es decir, presentaba problemas en el uso de la conciencia intra-silábica.

De manera general, en lo que refiere al reconocimiento del uso de la Conciencia Silábica, como puede verse en la gráfica 2, dos alumnos se ubicaron en “requiere apoyo”, ocho en “suficiente”, y tres en “bien”. Se identificó que algunos presentaban dificultad para identificar las sílabas que componen las palabras, otros, si bien identificaban las sílabas, no llevan a cabo la habilidad de la Conciencia Silábica correctamente como puede verse en el anexo 28.



Se reconoce que de acuerdo a la consigna del juego, la palabra que se solicitaba formar, era “pelota”, y fonéticamente las sílabas que se utilizaron para construir la palabra, eran correctas, por lo que se afirma que la estudiante no. 12 establece la correspondencia grafo-fonética correctamente, sin embargo, se observa, que no se reconoce que toda palabra, de acuerdo al sistema de escritura convencional, el uso de mayúsculas en la última sílaba es incorrecto, y solo es correcto el uso de la mayúscula al inicio de la antepenúltima si la palabra que se escribe es un sustantivo propio.

En lo que refiere al dominio de la Conciencia de Rima Léxica, como puede verse en la gráfica 2, tres alumnos se ubicaron en “requiere apoyo”, siete en “suficiente”, y tres en “bien”, algunos de los alumnos mostraron un dominio de esta habilidad en menor medida. Las dificultades que presentaron, fueron problemas para identificar diferencias entre palabras fonéticamente parecidas, como se puede observar en el anexo 27.



Antes de describir la situación que se observa en la imagen anterior, se debe contextualizar, que la actividad del juego basta, y las categorías parte del juego eran sustantivo, verbo y adjetivo.

Como se puede apreciar, la palabra “brudo”, no representa semánticamente nada, por lo que no pertenece a ninguna de las categorías establecidas en el juego. Cuando se le preguntó al estudiante no. 9, a qué se refería, se empezó a reír, y dijo: *es que mi mamá me dice así cuando se enoja conmigo*. Enseguida, uno de sus compañeros dijo: - *es bruto, no brudo*.

En ese sentido, se puede identificar que el alumno presenta problemas con palabras que presentan similitud en su fonema, es decir, en la Rima Léxica.

De igual manera, se identifica una dificultad, en la Conciencia Léxica, si se observa en el anexo 27, la palabra que antecede a “brudo”, es brujo, palabra que corresponde a la categoría sustantivo, en contra parte, la palabra brudo, que en realidad se refería a bruto, es un adjetivo, por consiguiente, se puede afirmar que el estudiante, mostró dificultad para reconocer la palabra en sí.

Con base en los resultados mostrados en la gráfica 2, se reconoce que más de la mitad del grupo, mostró que sus conocimientos previos, respecto al dominio del sistema de escritura, y su consolidación del lenguaje escrito convencional, no se encontraban en el nivel óptimo deseado.

4.1.2 Resultados de la Evaluación continua.

A continuación, se presentarán los resultados del nivel de avance de los alumnos, con relación a la adquisición de las Habilidades Fonológicas en cada uno de los juegos, durante las sesiones 1,4 y 7. Así como de la valoración cualitativa que se efectuó en los casos que ese eligieron por presentar una de las situaciones antes mencionadas en la presentación del capítulo 4.

4.1.2.1 Juego “ahorcado por palabras”.

Se recuerda que este juego, fue implementado con la finalidad de fortalecer la Conciencia Intra-silábica y los resultados que se obtuvieron, como parte del seguimiento de la evaluación procesual, durante la cuarta sesión fueron: cinco alumnos en “suficiente”, cinco en “bien” y tres en “muy bien”, como se muestran en la tabla del anexo 29, y representada en la gráfica 3.

Se puede apreciar en los resultados, en comparación con los obtenidos en la primera sesión, situación inicial de los alumnos, cambió. El avance fue paulatino, se apreció que el juego propició en los alumnos una reflexión respecto a las regularidades del sistema de escritura convencional; como reconocer que éste, “...no es puramente alfabético, ya que muchos de los fonemas, se representan con grafías diferentes (c/z, g/j, r/rr...)” (Celdrán & Zamorano, 2016). Así como también, que las consonantes solo hacen “ruido” y “...sólo la vocales son sonidos...” (Barbosa, 1971, pág. 56), situación que al descubrirlo, facilitó en gran medida revelar la palabra escondida.

Se observó, que durante el juego, los estudiantes haciendo uso de letras descubiertas, intentaban relacionarlas directamente con palabras que conocían, o pensaban encajaban fonéticamente con las que se les presentaba. A diferencia de los alumnos del nivel “suficiente”, que recurrían al conteo de las letras, como se puede ver en el anexo 30.

Por su parte, los alumnos que en un principio se ubicaron en el nivel “bien”, y posteriormente, se ubicaron en el nivel “muy bien”, desarrollaron agilidad léxica y el uso deliberado de las palabras. Con el paso de las sesiones, los alumnos descubrieron que las palabras que se colocaban, eran conceptos de los temas que se veían durante la semana con relación a las diferentes asignaturas. Por lo que, aproximadamente, entre las sesiones 5 y 6, los alumnos buscaban en su libro de la asignatura que correspondía en el horario, los conceptos que ellos pensaban podrían ser “palabras” que se utilizarían en el juego del niño ahorcado.

En lo que refiere al uso de las HBP, se observó que fue de manera progresiva. Durante la primera sesión, correspondiente al 6 de marzo, los alumnos hicieron uso de la “observación”, al prestar una atención selectiva, y pensar qué palabras coincidían en número de letras con los espacios disponibles, e hicieron uso de la comparación, al establecer como criterio la cantidad de letras, para corroborar con el número de éstas que conformaban los conceptos, y, que debía cumplir con alguno de los que tenían disponibles.

4.1.2.2 “Juego ahora no me vez, ahora me vez”.

Es de recordar, que este juego, tuvo la finalidad de fortalecer la Conciencia Silábica y los resultados que se obtuvieron, como parte del seguimiento de la evaluación procesual, durante la cuarta sesión fueron: tres alumnos en “requiere apoyo”, tres en “suficiente”, siete en “bien” y tres en “muy bien”, como se muestran en la tabla del anexo 31, y representada en la gráfica 4.

Como se puede apreciar, el avance fue progresivo, se observó que el juego propició en ellos la reflexión acerca de la estructura de las palabras, específicamente, en la

segmentación e identificación silábica, así como el efecto que ocurre cuando las sílabas que pertenecen a una palabra cambian de lugar, y dan origen a una nueva palabra.

Durante la cuarta sesión, algunos de los avances fue una mejoría en la manera como reconstruían las palabras a partir de sílabas dadas. Particularmente, los alumnos que se encontraban en el nivel “bien”, se identificó que, por medio de su acceso al léxico inferían la posible palabra que podría formarse, no obstante, cuando las palabras eran conocidas o de uso cotidiano en el lenguaje de los alumnos, la relación entre las sílabas que se les presentaba, favorecía el reconocimiento de éstas. Como puede observarse en la situación recuperada y transcrita, del video 1. en el segundo 19, en el anexo 32. Durante esta sesión, la palabra que debían descubrir fue “marítimo”, y, como la dinámica del juego lo exigía, se les proporcionó las sílabas que conformaban la palabra, en desorden. Posterior a ello, los alumnos mostraron gran dificultad para encontrar cual era la palabra escondida.

De acuerdo a Piaget; si bien, se les debe presentar una situación de reto que rompa con su equilibrio, no debe ser por mucho superior a su etapa de desarrollo para evitar la frustración en los alumnos, y de acuerdo a Vygotsky; el aprendizaje puede mediar, un individuo en este caso un niño, puede llegar a su ZDP por medio de la ayuda de otro con más experiencia, en este caso el docente. Por lo que se les preguntó a los alumnos si querían una “pista”; sobre la palabra a adivinar. Esta “pista”, se proporcionó con la finalidad de contextualizar la palabra y limitar la infinidad de posibilidades, de esta forma, reducir a un determinado número de palabras adecuadas a las características brindadas.

Docente: -¿quieren que les dé una pista?

Alumnos: -sí.

Docente: -ok. Una pista, es una palabra relacionada con un tipo de transporte.

Hasta este punto, el léxico de los alumnos se delimitó a un campo semántico de “tipos de transportes” o “transportes”.

Estudiante no 4: -¿mande?

Docente: -Repito, es una palabra relacionada con un tipo de transporte.

En ese momento, un estudiante hace una suposición que no se alcanza a entender, sólo se logra apreciar que dice: *-es que no tiene la e.*

Se proporciona un tiempo para que los alumnos piensen, y al ver un pequeño desánimo en los alumnos al no poder encontrar la palabra, se les pregunta si desean una pista más.

Docente: -¿otra pista?

Alumnos: -sí.

Estudiante no 12: -última y ya.

(El estudiante no 4, se acerca al docente y le dice cerca del oído “marinos”).

Docente: -Estás cerca, pero te falta algo.

Docente: -Son transportes que navegan en el mar, ¿cómo se les llama?

Estudiante no 13: -barcos.

Estudiante no 4: -¡ya maestra! (levantado la mano y señalando la mesa donde formó la palabra).

El docente se acerca y corrobora que efectivamente el estudiante descubrió la palabra, “marítimo”.

Se pudo apreciar que al proporcionarles palabras que no eran comunes en su léxico, pero, que en ocasiones, como son de uso común en los textos de sus libros de las asignaturas, muchos docentes piensan que por el hecho de estar en contacto, “leer”, los alumnos se apropian de las palabras, es errónea esa idea. Durante diferentes clases, y cómo parte de la segunda estrategia, se buscó: familiarizar, contextualizar y hacer uso de las palabras en el léxico de los alumnos, en las clases, por medio del juego y de la práctica en su lenguaje oral.

Cuando se les presentó en la siguiente sesión las mismas palabras, con la diferencia, que en esta ocasión, estas ya habían sido usadas por ellos periódicamente en juegos de sesiones anteriores, los alumnos tuvieron una gran facilidad para descubrir de cuales se trataban.

Las palabras que se practicaron fueron: marítimo, contradicción, contraproducente, inusual, demanda, etc. Por lo anterior, se infiere que “El niño que conoce muchas palabras tendrá que dar un paso más: saber cómo se escriben. El niño que conoce pocas palabras tendrá trabajo extra, pues habrá de dar dos pasos, es decir, aprender la palabra en sus dos vertientes: oral y escrita.” (Leopoldina, Ribeiro, & Santos, 2014, pág. 13), se afirma, que el hecho de incrementar el vocabulario de los alumnos, no sólo el conocer nuevas palabras; sino aprender su significado y apropiándose de ellas por medio del uso de estas en su vida diaria, favorecerá el desarrollo del lenguaje escrito y su dominio de expresión oral y escrita. Aunque, se reconoce como problemática, el deficiente bagaje de vocabulario en los estudiantes, resultado también, del contexto sociocultural en el que se encuentran, el vocabulario utilizado por las personas con las que conviven y se rodean; familiares, amistades y vecinos, situación que se retomará y analizará con más claridad en la evaluación de la siguiente estrategia; dirigida directamente con la adquisición y reconocimiento de las palabras.

Como una forma de entender la Habilidad Básica del Pensamiento, la comparación, se toma como ejemplo el análisis de lo que sucedió en la situación anterior, particularmente, en esta sesión se identificó que si bien hicieron uso de otras HBP, como la

observación, la comparación, la relación, la clasificación y la descripción, sólo se hará una descripción de la comparación y la relación.

El uso de la comparación, quedó evidente, cuando los alumnos, para poder descubrir la palabra a partir de las sílabas dadas, no solo tuvieron que establecer criterios de diferencia y semejanza entre letras, el número de sílabas utilizadas, sino también, semánticamente hablando. Al reconocer que la palabra que se solicitaba, era un tipo de transporte; obligaba a los alumnos a delimitar y establecer criterios que permitieran identificar en su bagaje interno, aquellas que cumplieran con las consignas de estar relacionadas con los transportes, además, que fuera una palabra que denotara “tipo de transportes”, posteriormente, que cumpliera con la condición, navegan en el mar.

4.1.2.3 “Juego el gato fonológico”.

Se recuerda, que la finalidad de este juego, fue el fortalecimiento de la Conciencia de Rima Léxica y los resultados que se obtuvieron, como parte del seguimiento de la evaluación procesual, durante la cuarta sesión fueron: cuatro alumnos en “suficiente”, seis en “bien” y tres en “muy bien”, como se muestran en la tabla del anexo 33, y representada en la gráfica 5.

El avance que mostraron los alumnos, fue gradual, se apreció que el juego propició en ellos la reflexión acerca del cambio que ocurre en las palabras, si una de las letras que la conforman es modificada, si bien, se puede formar una palabra; aunque las demás letras sean fonética y gráficamente parecidas, la diferencia de una letra hace un cambio total en el significado de la palabra en sí, como puede apreciarse en el anexo 34, de la situación recuperada de una transcripción del video del juego en la sesión 3, en el segundo 24. Durante esta sesión, los alumnos que participaron fueron: el estudiante no. 11 y el estudiante no. 7.

El primer estudiante tenía la intención de escribir la palabra “cerdo”, y desde la perspectiva del niño (estudiante no.11), estaba por ganar porque únicamente le faltaba escribir una sola letra, sin embargo, no había logrado observar que en lugar de la letra “d” había escrito la letra “t”, por lo que el estudiante no. 7, no veía una amenaza de ganar por parte de su compañero; cuando llegó el momento en el que el estudiante no.11 colocó la última letra para terminar la palabra que lo haría ganar.

Estudiante no 11: -cerdo.

Estudiante no 7: -¡Ahí, dice certo!

Estudiante no 11: -¡Ah! acá era la “d”.

El estudiante no.11 reconoció que la letra “t” no presentaba una correspondencia grafo-fonética con la letra “d”, que era la letra que en realidad se requería para formar la palabra “cerdo”, y corroboró que el cambio de una letra por otra, modifica totalmente el sonido y sentido de una palabra cuando es escrita. Con el transcurrir de las sesiones, algunos de los alumnos que se ubicaron en el nivel de desempeño “suficiente” alcanzaron el nivel “bien”; mostraron mejoras en su habilidad para reconocer las palabras que con solo cambiar una letra, daban origen a una nueva, permitiendo una agilidad léxica.

Por su parte, los alumnos que se encontraban en el nivel “bien”; mostraron un uso deliberado de las letras para formar nuevas unidades léxicas. Durante la situación recuperada de una transcripción del video 2; en el segundo 4 al 16, los alumnos que participaron fueron: el estudiante no. 12 y el estudiante no. 9.

En el pizarrón se mostraban dos posibilidades para formar una palabra: una con la sílaba “cu” y la otra con la sílaba “bu”, sin embargo, el equipo del estudiante no. 9, mostraba mucha inquietud al tratar de explicarle a su compañero “cómo” podía ganarle al estudiante del equipo contrario.

Integrante 1 del equipo del estudiante no. 9: -la n, la n, mira así, así. (Haciendo un ademán con un lápiz en la mesa).

Integrante 2 del equipo del estudiante no. 9: -La n, la n, aguanta. Así, va la “cuna”. Mira le vas poniendo, y luego cuando ella ponga la r, tú le pones la o, y luego ya ganamos.

Los alumnos mostraron una agilidad léxica, en la que a partir de una sílaba dada buscaron una palabra que iniciara con la sílaba “cu”, que de acuerdo a los espacios en el juego “el gato fonológico” podía ser escrita. Por lo anterior, se afirma que se identificó el uso de la conciencia silábica deliberada y eficientemente.

Momentos después, los alumnos rectifican su estrategia porque descubren una posibilidad en la que podría ganar el otro equipo, si, escriben la letra “n”. (Segundo 37 al minuto 1:03).

Integrante 2 del equipo del estudiante no. 9: -No le pongas ahí la letra porque te vaya a tapar.

Integrante 3 del equipo del estudiante no. 9: -La que te enseñamos.

Integrante 2 del equipo del estudiante no. 9: -No, ahí no, porque te va a tapar, te va a tapar. Te pone la n, y la... ¡no!

Estudiante no. 9: -¿no? (después de escribir la letra n).

Integrante 1 del equipo del estudiante no. 12: -Así, así, pa arriba. (Se escuchan muchas voces).

Integrante 2 del equipo del estudiante no. 12:-Arriba, arriba, donde la n, a un ladito.

En esa parte del proceso, se logró apreciar, que una de las estrategias que desarrollaron los alumnos ,fue recurrir al conteo de letras que tenía la palabra, y establecer una relación entre el número de letras y el número de turnos para saber en caso de que les robaran la palabra, qué participante sería el último en escribir y ganarla.

Sin embargo, el estudiante no. 12 escribe la letra “r”, para continuar con la idea de completar la palabra “burro”. El equipo del estudiante no. 9, se da cuenta que sólo le falta una letra para completar la palabra que querían, y le corroboran a su compañero que debe escribir la letra “a”. (Minuto 1:10 al minuto 1:16).

Integrante 3 del equipo del estudiante no. 9:-La “a”, arriba de la n.

Todos los integrantes del equipo del estudiante no.9: ¡no!, ¡sí! , ¡Sí! ¡Ahí! ¡Ahí!.

El equipo del estudiante no. 12 gana el juego.

Como se ha descrito, los alumnos en esta sesión, presentaron mejoras notables, con respecto al uso correcto y eficiente no solo de la Conciencia Léxica, sino también de las demás.

Como un ejemplo de entender la Habilidad Básica del Pensamiento, de la comparación, se toma el análisis de lo que sucedió en la situación anterior. En esta sesión se identificó el uso de otras HBP, como la observación, la comparación, la relación, y la descripción, pero, sólo se hará una descripción de la observación y la comparación.

Es innegable el uso de la comparación, que efectuaron los alumnos que intentaban ayudar al estudiante que estaba jugando, al descubrir que se requería de la letra “n” y la letra “a” para formar la palabra “cuna”. Por otra parte, se debe aceptar, que la “observación” como HBP, es indispensable para establecer el primer contacto con aquello que se desea conocer, manipular, etc. Si los alumnos no emplean la observación, su percepción de aquello que los rodea será superficial y pobre, en términos de identificar todo lo que lo constituye.

Quedó evidente, el uso de la observación como HBP, al demostrar las posibilidades que identificaron los alumnos como aquellas que favorecerían que el equipo contrario ganara. Al mismo tiempo, se hizo evidente, el uso de la descripción, cuando mencionaban a su compañero el porqué de colocar o no una letra en determinada casilla del juego, aunque se acepta, que lo alumnos aún necesitan práctica y mayor uso de las HBP, en

la medida de sus posibilidades, explicaron a su compañero, por medio de la descripción porqué debía o no, trazar en este caso, las letras “n” y “a”.

4.1.2.4 Juego “basta”.

Se recuerda, que la finalidad de este juego, fue el fortalecimiento de la Conciencia Léxica y los resultados que se obtuvieron, de la evaluación procesual, durante la cuarta sesión fueron: cinco alumnos en “suficiente”, cinco en “bien” y tres en “muy bien”, como se muestra en la tabla del anexo 35, y representada en la gráfica 6. El avance que mostraron los alumnos fue progresivo, se observó, que el juego propició en ellos la reflexión acerca de la diferencia que existe en las palabras semántica y sintácticamente hablando.

Al respecto se mostrarán dos situaciones que se suscitaron. La primera, una transcripción del video de la sesión 3, de la modificación de un elemento (letra) en la palabra, por consiguiente, un cambio en la pronunciación y el significado. Durante esta sesión, los alumnos que participaron fueron: el estudiante no. 4 y el estudiante no. 8.

El estudiante no.4, tenía la intención de escribir las palabras “traste” y “trazar”; palabras que en un primer momento colocó en la categoría de sustantivos, al atender únicamente la consigna de buscar en su léxico unidades léxicas que iniciaran con “tra”, al poco tiempo, reflexionó y descubrió que sólo la palabra “traste”, correspondía a la categoría de sustantivos; mientras que la otra, a la de verbos, por lo que cambió “trazar”, a la categoría de verbos, como puede verse en el anexo 36.

Integrante 1 del equipo del estudiante no. 4:- ¡Maestra!, ya nos copiaron.

Integrante 1 del equipo del estudiante no. 8:-¿Cuál?

Integrante 1 del equipo del estudiante no. 4:-La de “traste” (señalando con el dedo índice la palabra escrita en el pizarrón).

Integrante 2 del equipo del estudiante no. 8:-Pero ahí dice “trate”.

Estudiante no. 4: - ¡Ah! Le falta la s.

Cómo se ha señalado, el alumno que había escrito erróneamente la palabra “traste”, al escuchar que uno de sus compañeros mencionó que ahí, decía “trate”, inmediatamente buscó el error y estableció una correspondencia grafo-fonética entre la palabra que había escrito, y la palabra que quería escribir, descubriendo que no había escrito la letra “s”. Como se puede apreciar, si bien, el juego “basta” como los anteriores, fueron adecuados para el fortalecimiento de una de las Habilidades Fonológicas en particular, se puede observar, que cada uno de los juegos permitió practicar, también, las demás Habilidades Fonológicas. En este caso, la conciencia intra-silábica, y conciencia silábica, al identificar el arranque de la consonante “s” en la penúltima sílaba de la palabra “traste”.

En la segunda situación, el juego, generó que los alumnos reconocieran que las palabras pertenecen y se clasifican en diferentes categorías, así como distinguir que al ser escritas en un enunciado, son usadas de acuerdo con una función específica que desempeñan en dicha oración; situación que es similar en el lenguaje oral, para comunicarse, como puede verse en el anexo 37, del video de la sesión 3, el segundo 52. Durante esta sesión, los alumnos que participaron fueron: el estudiante no. 2 y el estudiante no. 5, aunque, la experiencia se recuperó por un análisis que realizó el estudiante no. 11, en voz alta; integrante del equipo del estudiante no. 5.

Es necesario contextualizar que, durante esta sesión, el juego basta tenía como categorías: sustantivo, verbo y adjetivo; cada integrante debía colocar, como la dinámica del juego señala, una palabra que iniciara con la sílaba que indicaran los dados, claro está, debían prestar atención a la categoría que se les presentaba.

El estudiante no. 5, escribía la palabra “trono” por ser una palabra que iniciaba con la “tr”, en la columna que solicitaba un verbo, segundos después la reconsideró y borró la palabra, sin embargo, el estudiante no.5 Integrante 1 del equipo, argumentó lo siguiente:

Estudiante no.11 Integrante del equipo 1:-Acá ponle igual trono, porque trono es una acción, cuando te sientas, es una acción.

En esta experiencia, se aprecia la relación que establecen los alumnos de manera propia entre su pensamiento, y el lenguaje escrito. Se sabe, que la acción en sí, es “sentarse”, el estudiante estableció una relación del sustantivo (objeto) “trono”; como palabra que iniciaba con las letras que se le solicitaba, y al mismo tiempo, con una acción, en este caso “sentarse”, por lo que dedujo que era válida la palabra. Se reconoce el uso de la HBP de relación y comparación, al descartar a otras palabra que no iniciaban con esas letras, no obstante, no logró dimensionar, que la palabra “trono” en sí, no cumplía con los demás criterios solicitados (ser un verbo), situación que se atribuye, a la falta de consolidación del concepto de “verbo” en el alumno.

Aunque no se efectuó correctamente el uso de la habilidad de relación y comparación, se estableció un vínculo, que desde el análisis propio del estudiante, la palabra cumplía con la característica de iniciar con las letras “tr”, pero con no los demás criterios. Se sabe que no es un verbo, característica de la palabra que debió establecer el alumno, si sus HBP de comparación, relación, clasificación estuvieran desarrolladas en función tanto de la semántica como de la sintaxis de las palabras. Para algunos alumnos establecer una relación directa entre las palabras y las posibles categorías a las que ésta puede pertenecer, presenta un grado de dificultad. En esta situación, se aprecia, cómo el

desarrollo de la relación como HBP, es necesaria para el desarrollo de otros procesos, en este caso, la comprensión gramatical de las palabras.

Con el pasar de las sesiones algunos de los alumnos, que se ubicaron en el nivel de desempeño “bien”, mostraron mejoras en la habilidad para el uso correcto y deliberado de las palabras, de acuerdo a las categorías que se les solicitaba en el juego, durante las últimas sesiones, alumnos que se encontraban en un nivel de “muy bien”; si las categorías se los permitía, recurrían a las palabras derivadas o familia de palabras. En ese sentido, se puede afirmar, que aunque no se alcanzó un nivel óptimo en los alumnos, si se obtuvo un nivel de avance en cada uno de los estudiantes respecto a su nivel de desempeño inicial.

4.1.2 Resultados de la Evaluación final.

A partir de los resultados finales registrados en la tabla del anexo 38, interpretados en la gráfica 7, se puede decir que los alumnos efectivamente, ejercitaron su conciencia intra-silábica, pues como uno de los resultados de esta ejercitación fue, que los alumnos durante el juego “ahorcado por palabras”, corroboraron que en el sistema de escritura que utilizan; el uso de las vocales es indispensable, así como la alternancia entre vocales y consonantes, las primeras como aquellas que permiten el sonido que define las unidades léxicas y las segundas como esos ruidos que diferencian la pronunciación entre las palabras. Otro descubrimiento fue, que algunas de las letras que conforman el abecedario, son más recurrentes en la escritura de las palabras que utilizan en su vida diaria, a diferencia de otras, y un resultado más del juego, fue reconocer que el lugar en las que se colocan las letras en una palabra, define su pronunciación, es decir, reflexionaron respecto al sistema de escritura.

En lo que refiere al fortalecimiento de la conciencia silábica, segundo propósito de la estrategia, los alumnos reconocieron la sílaba como unidad más grande que una letra, y como parte de la estructura de una palabra, de igual manera, identificaron la diferencia que ejerce el lugar que ocupan las letras y el efecto que ejercen las vocales fonéticamente, si se encuentran a la izquierda o a la derecha de las consonantes, se puede decir que como se ha mencionado, los alumnos, reflexionaron acerca de las convencionalidad del sistema de escritura.

Por su parte, que de igual manera, se reforzó la conciencia de rima léxica, pues los alumnos, mediante el juego que correspondió a la habilidad mencionada, corroboraron que a partir de una sílaba dada o letra, se podía formar una serie de palabras que iniciara con las mismas letras, pero que las letras que la precedían eran diferentes, por consiguiente el significado de la palabra formada era diferente, reconocieron que esta similitud en las letras, es decir, la rima léxica, podía ser al inicio, en medio y al final de una palabra. Lo que

permitió que algunos de los alumnos, prestaran atención al pronunciar al momento de leer, y de escribir.

Por último, en lo que respecta al logro del propósito de emplear la conciencia léxica, se efectuó como es de recordar, durante el juego basta, en dicho juego, además de propiciar la agilidad en la búsqueda y uso del vocabulario conocido, también es de mencionar que dicho juego, como los anteriores, permitió el empleo de todas las habilidades fonológicas anteriores, así como la coevaluación entre los alumnos.

Por lo anterior, se puede afirmar, que los juegos, ofrecieron distintos momentos en los que los estudiantes reconocieron las particularidades del sistema de escritura, como se muestra en los resultados que muestra la gráfica 7 y en algunas de las situaciones descritas en la evaluación continua que se realizó con anterioridad.

En términos de resultados del logro alcanzado en cada una de las habilidades fortalecidas, fueron los siguientes: en lo que refiere al fortalecimiento de la conciencia léxica, dos alumnos se ubicaron en “suficiente”, seis alumnos en “bien” y cinco alumnos en “muy bien”. En lo que refiere a la conciencia de rima léxica, al término de la intervención tres alumnos se ubicaron en “bien”, cinco en “muy bien” y tres alcanzaron el “óptimo”. Por parte en la conciencia léxica, cuatro alumnos se ubicaron en “suficiente”, tres en “bien” y seis en “muy bien”. Es decir, más de la mitad del grupo se ubicó en los niveles de desempeño “bien”, “muy bien” y “óptimo”, en contraste, con la situación de los alumnos antes de la intervención, en la que más de la mitad, se ubicaba en requiere “apoyo” o “suficiente”.

Como se ha señalado, se reconoce que no todos los alumnos, alcanzaron el nivel óptimo esperado, sin embargo, se debe tomar en cuenta que cada individuo presenta un nivel de desarrollo cognitivo diferente, por consiguiente “...su capacidad de comprensión y aprendizaje de la información nueva está determinada por el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto” (Carretero, 1993, pág. 39) , no obstante, no significa que el alumno no haya tenido un avance en su aprendizaje.

Por otra parte, los factores del contexto socio-cultural, en este caso el familiar y la comunidad en la que se desenvuelven, influye en la formación de su pensamiento y lenguaje. Si se ven a estos desde la mirada de Kozulin (1990), quien señala que el significado de las palabras surgen como un fenómeno del pensamiento, y el pensamiento, es un fenómeno del habla; sólo en la medida en que ambos establecen un pensamiento verbal o un habla inteligente, se piensa que el desarrollo del lenguaje oral, limita o favorece su aprendizaje en los procesos de lectura y escritura, en el caso de los alumnos, el lenguaje en su contexto inmediato la mayor parte del tiempo, es escaso y empleado incorrectamente.

4.2 Evaluación y resultados de la estrategia 2.

Como se mencionó en el capítulo 3, la segunda estrategia se inició, según lo planeado, el 22 de mayo y culminó el 15 de junio, con una aplicación de 4 sesiones a la semana, y como resultado, 16 sesiones al término de la intervención.

Se desea recordar que la estrategia, se basó en la implementación de 4 actividades acompañadas de un juego, que incentivara la práctica de algunos de los sub-procesos de la comprensión lectora. Cada uno de estos, según en el nivel estructura o micro-estructura de la Comprensión Lectora, favorecerá el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en los alumnos.

Cabe señalar que, para identificar el nivel de desempeño inicial de los alumnos, y el nivel de logro final, respecto al fortalecimiento de cada uno de los sub-procesos de Comprensión Lectora, se diseñó y utilizó, como instrumento de evaluación, una rúbrica, y como técnica de procesamiento de datos, gráficas y tablas.

Por último, se desea indicar, que las evidencias, se presentan por medio de imágenes y transcripciones de videos; que se tomaron durante las sesiones de trabajo.

4.2.1 Resultados de la Evaluación Diagnóstico puntual.

Con base en los resultados obtenidos, para reconocer de manera específica el nivel de logro en los alumnos de la comprensión lectora en los niveles; estructura y micro-estructura, se utilizó una tabla, como se puede observar en el anexo 39 y representado en la gráfica 7.

De manera general, en lo que refiere al sub-proceso de reconocer las palabras seis alumnos se ubicaron en “requiere apoyo”, cuatro alumnos en “suficiente” y tres en “bien”. Los alumnos presentaron periódicamente dificultad para reconocer el significado de las palabras, en consecuencia, solicitaban apoyo para desarrollar su comprensión lectora a nivel estructura, es de mencionar que en repetidas ocasiones, al recurrir al uso del diccionario nuevamente encontraban palabras que no comprendían en las definiciones que se ofrecían. Ver anexo 40.

Se reconoce que el vocabulario que nos rodea es basto, sin embargo, también es de considerar, que el contexto socio-cultural que rodea los alumnos, no es el óptimo en la mayoría de ellos para alcanzar una adquisición y expresión eficiente del léxico. Factores como: la incorrecta pronunciación, escaso vocabulario; limitado por parte de los padres y las personas que rodean a los alumnos, condicionan de cierta manera la expresión y eficiente comunicación de los alumnos. Si se recuerda que, los factores del contexto socio-

cultural, en este caso el familiar y la comunidad en la que se desenvuelven, influye en la formación de su pensamiento y lenguaje. Desde la mirada de Kozulin (1990), quien señala, que el significado de las palabras surgen como un fenómeno del pensamiento, y el pensamiento, es un fenómeno del habla; sólo en la medida en que ambos establecen un pensamiento verbal o un habla inteligente, se piensa que el desarrollo del lenguaje oral, limita o favorece su aprendizaje en los procesos de lectura y escritura.

Por otra parte, respecto ceso de construir e integrar proposiciones 7 alumnos se ubicaron en “requiere apoyo”, 3 en “suficiente” y 2 en “bien”. Los alumnos presentaban dificultad para identificar y construir las proposiciones de un texto, no lograban establecer una relación, HBP, entre la idea general y las proposiciones dadas, otros alumnos, si bien identificaban y construían superficialmente las ideas de un texto, e integraban, y vinculaban las ideas, era de manera superficial; no comprendían en un nivel global la idea que se formaba, solo lograban establecer vínculos entre algunas de las palabras que se encontraban en la idea principal con algunas de las proposiciones dadas, como se puede observar en el anexo 41 y 42.

Con base en los resultados obtenidos, los conocimientos previos de los alumnos, respecto al dominio de los procesos de la comprensión lectora, no se encontraban en un nivel óptimo deseado.

4.2.2 Resultados de la Evaluación continua.

A continuación, se presentarán los resultados del nivel de avance de los alumnos, con relación al fortalecimiento de los sub-procesos de la comprensión lectora en cada una de las actividades, durante las sesiones 3 y 4. A sí como de la valoración cualitativa que se efectuó en los casos que ese eligieron por presentar una de las situaciones antes mencionadas en la presentación del capítulo 4.

4.2.2.1 Actividad 1 “el que busca encuentra”.

Se recuerda que esta actividad, fue implementada con la finalidad de fortalecer el sub-proceso de Reconocer palabras, y los resultados que se obtuvieron, como parte del seguimiento de la evaluación procesual, durante la tercera sesión fueron: seis alumnos en “requiere apoyo”, 4 en “suficiente” y tres en “bien”, como se muestra en el anexo 43, representada en la gráfica 9.

Algunos de los avances específicos que se identificaron fueron: un mejor desempeño en la construcción y asimilación del significado de palabras nuevas. Se corroboró con la teoría de Vygotsky, con relación al proceso de construcción y adquisición de conceptos, que las palabras nuevas, en un inicio eran vistas por los alumnos como algo

externo que desconocían. Posteriormente, con la ayuda de juegos y la práctica de estas, periódicamente, los alumnos internalizaron, construyeron y confirieron un significado propio a la palabra, relacionándola con una vivencia que les ayudó a comprender y exteriorizar.

La dicción e identificación de las palabras cuando las encontraban en su libro de texto, si bien no conceptualizaban el significado de las palabras en su totalidad, algunos alumnos, establecían una relación de estas, con una idea general o específica que pudieron conceptualizar, permitiendo que la palabra dejara de ser totalmente ajena en su léxico. Otros, intentaban inferir a partir de la estructura en la que se encontraba la palabra, como se puede en el anexo 44, mientras que otros, directamente asociaban la fonética de las palabras con palabras que ellos conocían.

En los ejercicios presentados en el anexo 44, se muestran tres ejemplos: el primero se puede observar que el estudiante no. 5, intentó inferir las palabras que se le presentaron a partir de las proposiciones que involucran la palabra, y también, se apoya de las definiciones que se le proporcionan. Se puede apreciar que, por medio de la HBP de observación, revisó todo el texto que se le presentó y en conjunto con la HBP de relación, estableció un vínculo de la información que se le solicitaba, con la que se otorgaba.

A diferencia del estudiante anterior, en el ejercicio 2, el estudiante no. 3, no sólo usó su léxico, sino recurrió al empleo del diccionario, como puede verse en la definición de la palabra “biodiversidad”, “biosfera” y “santuario”.

Por su parte, el estudiante no. 9, a diferencia de los anteriores, usó la predicción; sub-estrategia de la lectura. El estudiante buscó un vínculo de unión entre las palabras que se le presentaban y el conocimiento propio, utilizó la HBP de relación y redactó el significado que desde su concepción, o construcción de la palabra, basado en conocimientos previos, le “sonaba” la palabra; utilizó la HBP de descripción.

Por último, se observó en los alumnos la adquisición, del hábito de identificar palabras desconocidas e investigar su significado. Se puede decir, que los alumnos reflexionaron acerca de la importancia de las palabras como parte de una estructura más grande, la oración, en la que sí es desconocida para ellos una o más palabras que la conforman, existe una gran posibilidad de errar en la interpretación del mensaje que se desea descifrar.

4.2.2.2 Actividad “donde va, y donde no va, de quien es, y de quién no es”.

Esta actividad, se recuerda, fue implementada con la finalidad de fortalecer el sub-proceso de Reconocer palabras, a diferencia de la anterior, el propósito de esta actividad además del acceso al léxico, fue establecer relaciones entre las diversas palabras

identificadas, y una temática en particular. Los resultados que se obtuvieron, como parte del seguimiento de la evaluación procesual, durante la tercera sesión fueron cuatro alumnos en “requiere apoyo”, 4 en “suficiente” y dos en “bien”, como se muestra en la tabla del anexo 45, representada en la gráfica 10.

A partir de lo anterior, se corroboró de acuerdo a Díaz Barriga (2010), es posible construir el nivel local de un texto, (nivel de micro-estructura) a través de sus conocimientos previos y el análisis semántico, en el que la identificación y conocimiento de las palabras, los alumnos lograron reconocer las ideas del texto en un nivel básico de comprensión; identificaron la información que se les proporcionaba en el plano de lectura “leer entre líneas”.

Se logró apreciar tres niveles de conceptualización en los alumnos, el primero, corresponde al nivel “requiere apoyo”; una transcripción total del texto que les fue solicitado leer e inferir su contenido, por medio de la identificación de palabras claves. El estudiante no. 8, no logró alcanzar el nivel “suficiente”; nivel próximo respecto al que se encontraba, como se puede ver en el anexo 46.

En el segundo, que corresponde al nivel “suficiente”, escrito del estudiante no. 12, intenta comunicar su idea respecto al tema “Distintas formas de vida en el mundo”; de la asignatura de geografía. Logra identificar ideas principales de la lectura, como las condiciones de vida de algunos países, aunque, no diferencia correctamente los países que corresponden a las condiciones de vida que menciona. Se podría decir que es un dato que “por lógica”; expresión dada por las personas en muchas ocasiones como una contestación que debiera ser natural en los alumnos.

La realidad es, que la identificación por medio de la relación, la comparación y la clasificación, HBP, que se hace de determinadas palabras, como objetos, animales, personas, o en este caso, países, es un proceso que se construye, es decir, no es nato. Esta identificación, que se encuentra directamente relacionada con la adquisición de conceptos y el desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito, en palabras de Vygotsky (1934), se concibe como el punto en el que el pensamiento se hace verbal, y el habla intelectual.

En el tercer escrito, que se ubicó en el nivel “bien”, del estudiante no. 10, se puede identificar que logra recuperar más ideas relacionadas con la temática del texto, sin embargo su comprensión y construcción de las ideas, aún se muestran con algunas partes en las que la cohesión de las proposiciones distan de la información proporcionada; se observa una dificultad para establecer conectores en sus ideas. Se reconoce que las HBP, relación y descripción, se hacen presentes en la redacción de su escrito, pero no de la manera que se esperaría, para alcanzar un nivel óptimo.

Como se observa en la gráfica 9, más de la mitad del grupo, logró ubicarse entre los niveles “bien” y “muy bien”, situación que fue evidente con el uso de la predicción; estrategia de lectura para comprender un texto, así como al identificar, seleccionar y relacionar palabras; como estrategia para la construcción de una idea, y el significado de una proposición establecida.

4.2.2.3 Actividad “revoltijo de palabras”.

Esta actividad, es de recordar, fue implementada con la finalidad de fortalecer el sub-proceso de construir e integrar proposiciones de un texto, y los resultados que se obtuvieron, como parte del seguimiento de la evaluación procesual, durante la tercera sesión fueron seis alumnos en “requiere apoyo”, cuatro en “suficiente” y tres en “bien”, como se muestra en la tabla del anexo 47, representada en la gráfica 11.

Como se identificó en el diagnóstico puntual realizado, los estudiantes, presentaban dificultad en identificar la manera como debían organizar las palabras para formar una idea coherente; aun cuándo se había leído el tema del que eran parte las oraciones, no lograban estructurarlas correctamente. Sin embargo, en la tercera sesión, se identificó que los estudiantes respondieron favorablemente en la construcción de oraciones cortas, en relación con “temas” específicos. En esta sesión, se apreció que a diferencia de las primeras, en las que solo colocaban las palabras donde creían por impulso y sin analizar, hacían comentarios cómo: de qué habla, quien o, qué hizo, para qué lo hizo. Los estudiantes, intentaban establecer una comparación, HBP, de la función que cada palabra desempeñaba en la oración que formaban, y al mismo tiempo, establecían un vínculo; un relación, HBP, para saber si su oración esta correcta o aún no presentaba un significado coherente.

De acuerdo a lo anterior, se constató, que los alumnos requieren de “...establecer una vinculación semántica entre las proposiciones a través del mecanismo lingüístico de solapamiento de argumentos (relaciones entre los nuevo y lo dado), y por medio de la identificación del tema (seguir el hilo de la progresión temática)...” (Diaz & Hernández, 2010, pág. 234), es decir, los alumnos, para efectuar una comprensión del tema en un nivel básico, necesitan realizar antes, una vinculación del significado que presenta una proposición; vinculación que no se puede dar si las palabras que forman parte de esta idea, no se encuentran de manera correcta, sintácticamente hablando, para enviar el mensaje correcto.

Es de señalar, que un elemento que favoreció en gran medida la reflexión la estructura de las oraciones, fue el acompañamiento en las sesiones del juego “arcoíris de palabras”; juego que demandó en los alumnos: el uso de las cinco HBP.

Dos situaciones que se recuperaron del video del juego, la primera situación fue respecto a la diferenciación que debían hacer mientras construían las oraciones que la dinámica del juego exigía. Los alumnos reconocieron por medio de la observación y la comparación, HBP, que cada palabra tenía una función específica en la oración, hecho que en la última sesión se reflejó cuando sabían que después de una tarjeta azul (sujeto), era seguida de una morada (verbo) o amarilla (adjetivo), en ese sentido, se afirma que los alumnos emplearon la comparación; al identificar y establecer criterios de semejanza o diferencia entre las tarjetas que poseían para jugar y ganar, inclusive había alumnos que no solo se fijaban en sus tarjetas, sino intentaban observar cuáles eran las tarjetas que sus demás compañeros poseían y partir de ello, diseñar una estrategia para ganar, como se muestra en el minuto 7:49 al min 7:53 ver anexo 48.

Uno de los alumnos colocó una tarjeta verde, que indicaba, que los jugadores debían poner únicamente tarjetas de este color.

Docente: Pero, no pusiste color.

Estudiante no 1: ¡verde!

Docente: ¿Van a poner puras verdes?

Estudiante no 4: ¡roja!

En el turno de la estudiante 13, se estira para colocar la tarjeta color verde, accidentalmente mueve las demás tarjetas que ya habían sido colocadas y una de sus compañeras le indica la consecuencia de su acción, mientras el estudiante no 11, se fija en las tarjetas que tiene su compañera para hacer una estrategia propia.

Estudiante no 4: La roja.

Estudiante no 11: Pon esa roja, la otra.

Estudiante no 4: roja.

Estudiante no 11: ¡no!, pon esa verde, esa, la esa, esa.

(El estudiante no 13, le muestra la tarjeta que dice “toma 4 tarjetas”, para corroborar si es la que el estudiante no 11 desea que ponga).

Estudiante no 11: Pon esa, para que yo después...

Docente: Te toca a ti. (Se escuchan muchas risas)

El alumno sólo le faltaba colocar una tarjeta para ganar, pero al ser su turno, y la tarjeta colocada por su compañera indicaba tomar cuatro tarjetas, fue una situación que causó gracia en los demás alumnos; en su afán de perjudicar al compañero de la izquierda, olvidó que la dirección para colocar las tarjetas había cambiado a la derecha, y el siguiente en turno era él.

Como se puede observar, los alumnos no solo efectuaron la construcción de proposiciones y reflexionaron acerca de la estructura de las oraciones, sino también tuvieron la oportunidad de efectuar otros procesos para el diseño de estrategias para ganar el juego, por medio del uso de las HBP, como la relación y la clasificación, habilidades que favorecieron avances en su fortalecimiento del subproceso como: la identificación de la idea general de las oraciones que formaron, el reconocimiento e identificación específica de sustantivos y verbos en la oración, que facilitaba la comprensión de la proposición.

4.2.2.4 Actividad 4 “*tu inicias yo continuo*”.

Esta actividad, es de recordar, fue implementada con la finalidad de fortalecer el sub-proceso de vinculación e integración de proposiciones entre sí, y los resultados que se obtuvieron, como parte del seguimiento de la evaluación procesual, durante la tercera sesión fueron seis alumnos en “requiere apoyo”, cinco en “suficiente” y dos en “bien”, como se muestra en la tabla del anexo 49, representada en la gráfica 12.

Se logró apreciar que específicamente en la tercera sesión, los estudiantes mostraron un mejor desempeño en la identificación de ideas que se relacionaban, o presentaban un vínculo con una temática u otra proposición determinada, y específicamente en esta sesión, en algunos casos, se mostró un mejor dominio en la identificación de la idea superficial del tema que se les presentó.

A partir de lo anterior, se pudo constatar que de acuerdo a Díaz Barriga (2010), cuando los alumnos desconocen el significado de algunas palabras o de la idea en general de una proposición determinada, pueden recurrir al establecimiento de inferencias que les permita entender la idea que se presenta en una proposición, que si bien estos procesos, se reconoce los realizan de manera automática, los lectores que se les conoce como expertos; aquellos que no tengan estos micro-procesos desarrollados de manera automática, deben efectuar la práctica de estos para identificar el nivel más básico de comprensión de un texto.

En el caso de esta actividad, el juego que lo acompañó, fue el “teléfono descompuesto”; juego que permitió el uso de la relación, HBP. Los alumnos para recordar la frase que debían “decir” a su otro compañero establecían un vínculo o asociación. Los estudiantes respondieron favorablemente a la lectura de oraciones o proposiciones cortas, con relación a “temas” específicos, de los cuales se observó que compararon y relacionaron por medio de inferencias respecto a una proposición dada.

Durante una sesión de un tema de geografía con relación a los tipos de “agricultura y ganadería”. Se observó que los alumnos a diferencia de las primeras sesiones en las que intentaban memorizar la proposición que dirían a sus compañeros, realizaron una selección de las palabras, es decir, emplearon la clasificación, HBP, eligiendo las palabras que les

eran conocidas y las que tenían que ver con el tema de las que no, para comprender mejor la oración, y aproximarse lo mayor posible a la idea general durante el juego. Algunos de ellos, al hacerlo, observaron que fue una mejor estrategia para recordar la frase y ganar. Por otra parte, cuando escribían la idea; algunos de los alumnos reflexionaban y por medio de la inferencia, dedujeron algunas partes que no recordaban del mensaje comunicado, pero, que complementaron a partir del contexto que les habían dicho.

4.2.3 Evaluación final.

A partir de los resultados finales, como se puede ver en el anexo 50, respecto a los propósitos de las actividades de la estrategia no.2, se logró que en cada una de las actividades, los estudiantes tuvieran el espacio para fortalecer el uso y adquisición del vocabulario necesario para la comprensión de los textos, y a partir de la práctica de los procesos de la comprensión lectora; estructura y micro-estructura, reflexionaran especialmente acerca del reconocimiento de las palabras, la construcción e integración de las proposiciones necesarias para la consolidación, y el dominio de los procesos de lectura y escritura.

Durante cada una de las actividades parte de la estrategia, específicamente en la práctica de los sub-procesos de reconocimiento de las palabras, se corroboró que, efectivamente, el que un alumno tenga acceso y reconozca el significado de las palabras que se le presentan; es una tarea necesaria para el proceso de comprensión lectora. Reconocer, que establecer una relación tanto semántica como sintáctica entre diversas palabras parte de un tema, facilita la comprensión del texto que se le presenta, sin embargo, como se ha mencionado, el vocabulario de los alumnos con relación a las palabras que se utilizan en sus libros de texto, no es acorde. Se identifica que gran parte del vocabulario que se maneja en los textos, los alumnos no lo emplean en su vida diaria, y en ocasiones, al buscar en el diccionario, las definiciones que se proporcionan involucran palabras que tampoco conocen, por consiguiente, disminuye su interés por la lectura, al no comprender de que trata determinado texto.

Particularmente, en estudiantes que tienen un vocabulario escaso, se observó mayor dificultad en textos de tipo argumentativo y expositivo o explicativo; el caso de los textos proporcionados en su libros de texto, debido al uso de conceptos nuevos que estos ofrecen al lector, y a la cantidad de palabras que no están en el uso diario del estudiante. Se observó, que la práctica y uso de sub-estrategias como: la predicción, la anticipación y la inferencia; ayudan al alumno a identificar el significado y el sentido que intenta comprender en el texto, para posteriormente construir y conferir su propio significado de lo que interpretó.

En el caso del texto argumentativo, se observó una dificultad en la comprensión, por el carácter crítico que manifiesta este tipo de texto, y el uso de marcadores del discurso; al desconocer la función sintáctica que el autor les confiere en las proposiciones del texto. Por el contrario, el texto narrativo, como señala Díaz Barriga (2010), es de mayor dominio y comprensión en los alumnos, debido a la estructura que presenta; un escenario, el desarrollo de una situación y el desenlace, razón por la que los estudiantes mostraron una mejor disposición por este tipo de textos, cuando llegaban a leerlos.

En términos de resultados del logro alcanzado en cada una de las habilidades fortalecidas, fueron los siguientes: en lo que refiere al reconocimiento de palabras, en el nivel estructura de un texto, un alumno se ubicó en “requiere apoyo”, cuatro alumnos en “suficiente”, cinco alumnos en “bien” y tres alumnos en “muy bien”. Y en lo que refiere a la construcción e integración de proposiciones, en el nivel de micro-estructura, al término de la intervención, un alumno se ubicó en “requiere apoyo”, cinco en “suficiente”, cuatro en “bien” y tres en “muy bien. Si se compara con el nivel inicial, es evidente que los alumnos no alcanzaron el nivel óptimo, pero innegablemente, mostraron un avance, al ubicarse en el nivel próximo en el que se encontraban, en otros casos, la mejoría de los alumnos fue más significativa, pues de un nivel de suficiente, lograron un nivel de muy bien, en contra parte, en el caso de un alumno, su nivel fue de requiere apoyo, y si bien se observó mejoras en él, no alcanzó lo exigido por el nivel de suficiente, por lo que no logró ubicarse en él.

4.3 Evaluación y resultados de la aplicación de la estrategia 3.

En lo que refiere a la estrategia no3, se recuerda que fue basada en la aplicación de un proyecto escolar diseñado por los alumnos, en coordinación con el docente frente a grupo, la cual tuvo una implementación en el mes de junio.

El proyecto diseñado por los alumnos, se dividió en tres fases que correspondieron a: el diseño, desarrollo, y evaluación del mismo. Cada una de las fases del proyecto se dividió en acciones que involucraron, directamente, los procesos de escritura, y en acciones que no, como se puede observar en el cronograma de actividades del proyecto en el anexo 51.

Se recuerda, que las acciones, se diseñaron con la finalidad de favorecer en los alumnos, el fortalecimiento de los sub-procesos que involucraron directamente el uso de la escritura, y para identificar el nivel de desempeño inicial de los alumnos, y el nivel de logro final, respecto a estos, se diseñó y utilizó, como instrumento de evaluación, una rúbrica, y como técnica de procesamiento de datos, gráficas y tablas.

Es de mencionar, que la valoración respecto al uso de las HBP, a diferencia de las estrategias anteriores, que se realizó en cada uno los casos identificados, en las actividades

o juegos, en esta estrategia, se hará en las acciones que no involucraron directamente los procesos de lectura y escritura en el proyecto.

Por último, se desea indicar, que las evidencias, se presentan por medio de imágenes, y transcripciones de entrevistas; que se tomaron durante las sesiones de trabajo.

4.3.1 Resultados de la Evaluación diagnóstica puntual.

Por medio de la tabla que se puede ver en el anexo 52, del avance en el fortalecimiento en los procesos de producción de textos, en los alumnos; con relación al proceso de planificación, cuatro alumnos en “requiere apoyo”, tres en “suficiente” y seis en “bien”, en lo que refiere al proceso de textualización, seis alumnos se ubicaron en “requiere apoyo”, cuatro en “suficiente” y tres en “bien”, y en lo que concierne al proceso de revisión, 10 alumnos se ubicaron en “requiere apoyo”, tres en “suficiente” y solo un alumno en “bien”, resultados que se muestran en la Gráfica 13.

Como se puede observar en la gráfica, durante la primera fase del proyecto; el diseño, se identificó que los alumnos presentaban dificultades en los tres procesos de la producción de textos, no obstante, el proceso con mayor grado de deficiencia, fue, el de revisión.

Inicialmente, los alumnos tenían la idea de realizar un “concurso para el cuidado de la naturaleza”, sin embargo, durante el proceso de “planeación” en la redacción de la convocatoria como del proyecto en sí, se observó que los alumnos no definían los propósitos del “concurso”; unos proponían premios para los niños, y otros no deseaban cooperar para la compra de premios, por lo que después de un diálogo entre todo el grupo, se acordó que sería un proyecto para fomentar en los alumnos de la escuela el cuidado de las plantas, como se puede ver en el anexo 53.

Se observó que los alumnos, si bien, definían propósitos de lo que querían lograr y lo expresaban de manera escrita, el proceso de textualización se les dificultaba, pero particularmente, el de revisión. El proceso de textualización se observó con dificultades, al identificar que la mayor parte de los alumnos, tuvieron problemas para organizar sus ideas, posteriormente expresarlas y finalmente, redactarlas.

Durante la elaboración de sus producciones escritas para invitar a sus compañeros de la escuela, se evidenciaron las dificultades que los alumnos presentaban en los procesos de textualización, se observó que, aunque elaboraron “borradores” de lo que comunicarían a los niños de los otros salones, como: el nombre de su proyecto, el propósito, en qué consistía el proyecto, las actividades programadas, etc., presentaron dificultad para expresar sus ideas; como se puede observar en los anexos 54 y 55. Algunos alumnos, no hicieron correcto uso de las letras mayúsculas, presentaron algunas ideas aisladas de los que el

proyecto trataba en sí; lo que pensaban no correspondían con su redacción del todo. De acuerdo a Kozulin(1990), el niño puede hacer uso de estructuras gramaticales, pero en ocasiones no ha logrado el desarrollo conceptual, por consiguiente, hace uso de ellas sin emplearlas correctamente, es decir, solo las pronuncia, pero no es consciente de las relaciones causales, condicionales o temporales de estas en el lenguaje.

Por otra parte, cuando realizaron la transcripción de su “borrador”, los alumnos prestaron poca importancia, pensaban que ya estaba bien su escrito, como se puede observar en el anexo 54. Por lo anterior, se corroboró, que el proceso de planeación, textualización y revisión, requerían ser fortalecidos, como puede verse en el anexo 56.

4.3.2 Resultados de la evaluación continua.

A continuación, se presentarán los resultados del nivel de avance de los alumnos, con relación al fortalecimiento de los sub-procesos de la producción de textos en cada una de las actividades directamente vinculadas con el proceso de escritura, durante las tres fases del proyecto. A sí como de la valoración cualitativa que se efectuó en los casos que ese eligieron por presentar una de las situaciones antes mencionadas en la presentación del capítulo 4.

4.3.2.1 Actividades para el fortalecimiento de los sub-procesos, de la planeación.

Con relación al avance de los alumnos, en el proceso de planeación, se valoró el desempeño observado en las actividades 1,2 y 3 correspondientes a cada una de las fases del proyecto, de la cual se obtuvieron los resultados que se mostrarán en la gráfica 14, como se puede ver en la tabla del anexo 57.

Se observó que durante la primera actividad directamente vinculada con el uso del proceso de escritura, como puede verse en el anexo 61, la redacción de los elementos del proyecto (bosquejo del diseño del proyecto), se identificó que la mayor parte de los alumnos se ubicaron en un nivel suficiente en los tres sub-procesos de la “planeación”. Por medio de preguntas generadoras y guía, los alumnos diseñaron y establecieron metas que les permitió concretar los propósitos del proyecto a través de proposiciones cortas, cómo observarse en el anexo 58.

Por otra parte, como se observa también, algunos alumnos aún presentaban problemas en su redacción ortográfica, no obstante, se recuerda que durante esta parte de la estrategia, si bien se valoraba la redacción, el proceso a fortalecer, la planeación, era en ese momento la prioridad; la habilidad para generar y establecer metas, determinando la organización de su escrito, en este caso del proyecto.

Por su parte, en la segunda actividad que correspondió a la elaboración de una encuesta, los estudiantes, mostraron un mejor dominio y participación, respecto al sub-proceso que corresponde a la generación de ideas, en este caso, de las posibles preguntas que podrían realizar a la comunidad escolar; acerca de las dudas que tenían del tema del cuidado de las plantas, como consecuencia de la muerte de muchas de las plantas, de los niños de otros grupos que participaron en el proyecto. El producto de esta actividad fue el bosquejo de la entrevista, como puede verse en el anexo 59.

Al respecto, se puede decir, que esta actividad, no solo fue reconocida como una técnica de recuperar datos respecto a la elaboración del proyecto, sino también, como una oportunidad en la que los alumno hicieron uso del proceso de escritura, como un medio que favorecía sus fines, en este caso, saber los conocimientos de sus compañeros respecto al cuidado de las plantas, como se puede apreciar en el anexo 71, de la entrevista realizada al estudiante no 6, de la experiencia vivida en el proyecto del cuidado de las plantas.

Docente:-¿Realizaste algo para dar a conocer la información sobre el proyecto, cómo carteles, reportes, encuestas?

Estudiante 6:-Carteles y encuestas.

Docente:-Ok.

Docente:-¿Qué hiciste en el cartel?

Estudiante 6:-Este, recortamos dibujos de plantas, mmm, escribimos sobre las plantas.

Docente:-¿Y en la encuesta?

Estudiante 6:-Encuestamos a todos los niños, de la escuela.

Docente:-Muy bien.

Docente:-¿Qué les preguntaron a los niños en la encuesta, a los niños de la escuela?

Estudiante 6:-Este, su nombre y que harían pa cuidar una planta.

No obstante, en la actividad del “Reporte de las actividades realizadas en el proyecto”, efectuada durante la fase final del desarrollo, se observó que algunos de los alumnos tuvieron mejoras notables en determinar la organización del texto, sin embargo, se identificó, que por ser un texto “descriptivo”, presentó algunas dificultades para los alumnos, debido al uso de habilidades no desarrolladas en un nivel óptimo, como la relación y la comparación. El producto de esta actividad fue el bosquejo de su escrito, como puede verse en el anexo 60.

Se infiere que un factor que ayudó a la producción del escrito, fue el que las acciones efectuadas en el proyecto, al ser vivenciales, tuvieron un mayor impacto en los alumnos y favorecieron su retención en su memoria de trabajo, sin embargo, aspectos como la correcta estructura en la gramática de sus ideas, se identificó aún deficiente.

Por lo que se pudo corroborar que, el proceso de planificación es aquel en el que “...se genera una representación abstracta de lo que se desea escribir como producto de una búsqueda exhaustiva de ideas e información en la memoria del escritor y en función de ciertas preguntas funcionales y su compleja interacción entre ellas” (Díaz & Hernández, 2010, pág. 271).

4.3.2.2 Actividades respecto al fortalecimiento de los sub-procesos de la textualización.

Con relación al avance de los alumnos, en el proceso de textualización, se valoró el desempeño observado en las actividades 1,2 y 3 correspondientes a cada una de las fases del proyecto, de la cual se obtuvieron los resultados que se mostrarán en la gráfica 15, como se puede ver en la tabla del anexo 61.

Durante la primera actividad “la redacción de los elementos del proyecto”, en el sub-procesos de referenciar, 1 alumnos se ubicó en “requiere apoyo”, ocho alumnos en suficiente, y cuatro en “bien”. Mostraron dificultad para seleccionar las palabras y las ideas u oraciones más apropiadas, para decir con claridad los conceptos que se intentan expresar, como se puede ver en el anexo 61.

Por su parte en el sub-proceso de linearizar; establecer relaciones entre oraciones según un orden y un sentido para conseguir un texto integrado, los alumnos, como se puede observar en el anexo 71.

Que traigan una planta la escuela tienen que traer los de 4°A de sombra y los de 3°A de sol la inauguración 1 de mayo lunes , miércoles y viernes echar agua a la planta.

Se muestra en su redacción de las proposiciones que conforman su escrito; una parcial relación entre las oraciones que se identifican, si bien presentan un orden, el sentido de estas no queda muy claro para quedar como un texto integrado. Se identifica que la HBP, de relación, se hace respecto a, que el texto habla de la intención que tiene el proyecto y de las acciones que se pretenden realizar, sin embargo, la forma como se presenta de manera escrita, no es muy clara al lector. La descripción, como HBP, no se aprecia eficiente, pues se observan detalles que los alumnos omiten respecto al contenido del escrito respecto a la finalidad y actividades que se pretenden efectuar.

Finalmente en el sub-proceso de transcripción, seguir las convenciones de escritura, los alumnos, mostraron únicamente, deficiencia en la correcta escritura de algunas palabras, pero se identifica que en convenciones como, la escritura de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, fue respetada por los alumnos.

En lo que refiere a la actividad que correspondió a la elaboración de una encuesta, mostraron un mejor dominio, y participación, respecto al sub-proceso de selección de palabras e ideas más apropiadas para comunicar, al establecer relaciones entre las proposiciones de acuerdo a un orden, acerca de lo que querían saber del tema del cuidado de las plantas, y de la información que les faltaba por investigar.

Como lo menciona el estudiante no. 11, en la entrevista realizada de la experiencia vivida en el proyecto del cuidado de las planta, la elaboración de la encuesta, fue una de las actividades producto de la participación grupal y conjunto de las ideas estructuradas por medio de la participación colaborativa, que se presenta en el anexo 71.

Docente: -¿Qué hiciste en la encuesta?

Estudiante 11: -Estuvimos preguntando entre los niños que si sabían limpiar, que no debetefertilizante (no se logró apreciar la palabra que dijo el estudiante) echar, y como se llama, que abono se le debería echar.

Docente: -Ok, ¿Cómo elaboraste esa encuesta?

Estudiante 11: -Fuimos a elaborar entre todos los compañeros, nos reunimos y fuimos viendo que preguntas que nosotros estuvimos haciendo, que si ellos sabían hacer.

A partir de lo anterior, se pudo corroborar, que efectivamente, algunas de las variantes parte de los contextos en los que puede promoverse el proceso de escritura como la co-escritura; en la que colaboran todos y participan directamente en los tres procesos de la escritura, son oportunidades para fortalecer y conferir seguridad a los alumnos en la redacción de algunos textos.

En lo que refiere a la actividad del “Reporte de las actividades realizadas en el proyecto”, en lo que refiere a su habilidad para ejercer el sub-proceso de referenciar; seleccionar las palabras y las ideas u oraciones más apropiadas, para decir con claridad los conceptos que se intentan expresar, la mayor parte de los alumnos se ubicaron en un nivel bien, como se puede ver en el anexo 55. Se infiere que, al ser una experiencia vivencial, tuvieron mejor fluidez para redactar. Como se ha señalado, la redacción de textos de tipo descriptivo, deben escribir de manera asociativa alrededor de un tema específico, en este caso, el tema fue de su total dominio, porque el contenido del texto fue una experiencia empírica, por lo que, facilitó su redacción, además, los estudiantes con apoyo de una guía con los elementos de un reporte de actividades, les facilitó más la organización de sus ideas.

Por su parte en el sub-proceso de linearizar; establecer relaciones entre oraciones según un orden y un sentido para conseguir un texto integrado, en la actividad 3 “Reporte de las actividades realizadas en el proyecto” los alumnos, en la selección de palabras, presentaron una coherencia con las ideas que plasmaron en sus escritos, se pueden

considerar como más apropiadas para expresar el mensaje que deseaban comunicar, en este caso, algunos de los alumnos tuvieron mejoras importantes en establecer relaciones entre las proposiciones de acuerdo a un orden, así como la búsqueda de palabras sinónimas para evitar la reiteración de una palabra en sus textos. No obstante, es de señalar que este aspecto sólo se observó en algunos alumnos, como se puede observar en el anexo 60.

En lo que refiere a los problemas que se detectaron y se fortalecieron, se identificaron como de “normatividad lingüística (léxico, gramaticalidad, etc.). Los alumnos efectuaron una reflexión acerca del uso de los signos de puntuación, particularmente, de la “coma” y “el punto y seguido”, como puede observarse en 54; algunos de los alumnos comentaban que eran necesarios para separar las ideas unas de otras, y de esta manera su texto fuera más entendible para sus compañeros de los otros grupos, de igual manera, mostraron una mejora considerable en el uso de “marcadores de discurso”, como en estructuradores de la información y operadores discursivos.

Al igual que en los sub-procesos fortalecidos de la planeación, se infiere que un factor que ayudó en los problemas de tipo temático, que regularmente enfrentan los alumnos durante la producción de textos, es la falta de información como lo señala Díaz (2010), sin embargo, las investigaciones que realizaron los alumnos y la experiencia diaria de las acciones emprendidas para cuidar sus plantas, favorecieron su redacción respecto al tema, especialmente, en la tercera actividad “el reporte de las actividades realizadas en el proyecto”.

Al respecto, se desea señalar, que se concuerda con Díaz Barriga (2010), quien cita a Cassany, y menciona que los escritores principiantes, generalmente, no dirigen su escrito con una intención particular hacia algún público en específico; lo hacen de manera subjetiva, situación que se logró apreciar en los alumnos.

4.3.2.3 Actividades respecto al fortalecimiento de los sub-procesos de la revisión.

En la rúbrica que se elaboró con relación al avance de los alumnos, en el proceso de revisión, se valoró el desempeño observado en las actividades 1,2 y 3 correspondientes a las tres fases del proyecto, de la cual se obtuvieron los resultados que se mostrarán en la gráfica 15, como se puede ver en el anexo 61.

Se observó que durante la primera actividad directamente vinculada con el uso del proceso de escritura, la redacción de los elementos del proyecto; en los dos sub-procesos, la mayor parte de los alumnos se ubicaron en un nivel requiere apoyo, lo que evidenció que el proceso de revisión, fue aquel en el que mostraron más deficiencias, como se puede apreciar en el anexo 56, en la imagen de la lámina que utilizarían para invitar a sus compañeros de otros salones a participar en el proyecto.

*SE Trata de cuidado de las plantas y echarle agua
Plantar su plata y cuidar y hecharle agua y luego van hacer a las 5:30 y le van
echar agua...*

Su escrito, aun cuando ya lo habían “revisado”, en lo que refiere al sub-proceso de edición y estructura del texto, no lograron identificar correctamente los problemas de textualización que habían tenido. Y en lo que refiere a la reedición del texto y nuevas revisiones del mismo, se observó que realizaron someramente adecuaciones pertinentes con los objetivos y con base al plan elaborado, por lo que se reconoció a la mayor parte de los alumnos en el nivel de desempeño requiere apoyo.

Durante la evaluación de la segunda actividad, en la fase de desarrollo del proyecto, se observó que los alumnos mostraban una mejor identificación de errores en sus redacciones, sin embargo, a pesar de que algunos de ellos empezaron a identificarlos, se les dificultaba corregirlos. Se puede decir, que empezaron a tomar conciencia de lo que Díaz (2010), señala como “secuencia cíclica” repaso, evaluación, detección del problema, corrección, reevaluación. Es de señalar que, si bien no todos los alumnos lograron tomar conciencia de esto, un logro con relación al fortalecimiento del proceso de “revisión”, fue crear conciencia de este proceso en los alumnos, y en muchos otros, la aplicación de este.

En lo que refiere a la tercera actividad de la fase final del proyecto, en el sub-proceso de edición y estructura del texto, se observó que los alumnos lograron ubicarse siete en suficiente, y seis en bien; mientras que en el sub-proceso de reedición de texto y nuevas revisiones del mismo, cuatro alumnos alcanzaron el nivel de “suficiente” y nueve en bien, situación que fue satisfactoria al observar que los alumnos tomaban en cuenta que algunas de sus ideas, requerían correcciones como: redacción de ideas incompletas, su escritura no reflejaba exactamente su pensamiento, poco o nulo uso de los signos de puntuación, poco uso de palabras sinónimas y conectores, etc. como se puede ver en el anexo 63.

Al respecto, se puede decir que, las diferencias entre los escritores novatos y los que se les conoce como expertos, son diversas, pero tal vez una de las que se evidencia más y se debe fortalecer es, que “...los expertos conciben la revisión como una actividad que esencia involucra el texto como una totalidad, dado que antes de llevarla a cabo leen completamente su composición y con base en ellos desarrollan metas globales para corregirla...” (Díaz & Hernández, 2010, pág. 275).

Con relación al uso de las HBP en las actividades que no estuvieron, directamente relacionadas con el proceso de escritura, se observó lo siguiente:

Inauguración del proyecto con la comunidad escolar.

Los alumnos hicieron uso de la descripción, al redactar y señalar a detalle cada una de las tareas que debía asumir como: elaboración del cartel de bienvenida, el adorno, la hora de la inauguración, formación de los grupos al corte del listón, etc., para la realización de la inauguración del proyecto en conjunto de toda la comunidad escolar. Como se puede apreciar en la imagen del anexo 64.

Replanteamiento del proyecto y actividades en función de los resultados observados.

A partir de la observación diaria de las plantas que estaban al cuidado de ellos y de los demás alumnos que participaron en el proyecto, compararon el desarrollo que cada una tenía, y descubrieron tristemente, que las plantas después de una semana empezaron a marchitarse y secarse, por lo que entre ellos comenzaron a comentar las posibles causas que estaban originando esa situación, por lo que, decidieron replantear el proyecto para salvar las plantas que aún quedaban con vida. Como se puede apreciar en la imagen del anexo 65.

Aplicación de la encuesta.

En esta acción los alumnos hicieron uso de la comparación y relación, al establecer un vínculo entre las preguntas que, a ellos les ayudaría a saber qué información respecto al cuidado de las plantas, desconocían sus compañeros de los demás grupos; y era necesario compartirlas. Como se puede apreciar en la imagen del anexo 66.

Investigación acerca de: plagas, remedios, cuidados, beneficios, y cuidados específicos que deben tener las plantas.

Durante esta actividad, los alumnos hicieron uso de la relación y la comparación. Cada viernes se les presentaba a los alumnos textos con temas diferentes relacionados con el proyecto. Por medio de estas lecturas, los alumnos establecieron una “relación” con el tema principal, de igual manera comparaban que la información si bien era acerca de las plantas, no era la misma, pero, les servía para el cuidado de su planta. De igual manera, clasificaron la información en: cuidados, plagas, y remedios, información que posteriormente compartieron y dieron a conocer por medio de carteles. Como se puede apreciar en la imagen de los anexo 67.

Elaboración de carteles para la difusión del cuidado de las plantas e invitación a la comunidad escolar.

Se observó que los alumnos durante esta actividad, hicieron uso de la “relación” al identificar el tema principal “el cuidado de las plantas” y establecer ideas que por medio de los carteles dieran a conocer la información investigada y su pensamiento particular respecto al tema. Como se puede apreciar en la imagen del anexo 68.

Acciones directamente relacionadas con el cuidado de las plantas.

Entre las actividades que realizaron los alumnos fue: verter agua, quitar las hojas marchitas, revisar que su planta no tuviera alguna plaga, limpiar las hojas, etc. Como se puede apreciar en la imagen del anexo 69.

En estas actividades, se hizo un uso directo de la observación, al identificar la cantidad necesaria para evitar en las plantas, una humedad excesiva que provocara una plaga de moscos, o muerte de la planta. Como se puede apreciar en la imagen del anexo 65.

Comparación, respecto a, identificar las hojas marchitas, algún bicho conocido como plaga, y ciertas características de las plantas, como amarilleamiento de las hojas en algunas plantas, y como consecuencia de alguna causa en específico. Como se puede apreciar en la imagen del anexo 69.

Relación, al establecer un vínculo entre el conocimiento adquirido y las acciones realizadas para el cuidado de sus plantas.

Registro de los resultados observados en la realización del proyecto.

En esta actividad, los alumnos hicieron un uso específico de la relación, y la descripción. Los alumnos redactaban a detalle los cambios que ocurrían en cada una de sus plantas, respecto a las acciones que favorecían el crecimiento y desarrollo, y las que provocaban efectos negativos; así como los conocimientos nuevos y dudas que tenían respecto a lo que observaban en su planta. Como se puede apreciar en la imagen del anexo 70.

Entrevista a los alumnos y su experiencia con el proyecto.

Los siguientes estudiantes fueron seleccionados por el avance que se observó en ellos, con relación a la experiencia que les permitió el proyecto, y la necesidad que representó el uso de los procesos de la lectura y la escritura de manera “contextualizada”. El primer y segundo estudiante, es de señalar, fueron alumnos que presentaron más áreas de oportunidad con relación a los procesos de lectura y escritura, no obstante, mostraron interés y disposición en cada una de las actividades parte del proyecto.

El estudiante no 3, por su parte, presentó al inicio de la intervención, diversos problemas en ambos procesos; lectura y escritura, sin embargo, durante la intervención, se identificó una mejora notable.

Una de los aspectos que se recuperó de la entrevista realizada, fue reconocer el uso del proyecto como medio para favorecer la importancia de la planificación como proceso

de la producción de texto en los alumnos, el establecimiento e identificación de un propósito; el porqué del proyecto que se realizó, por ejemplo.

Cuando se redactó en borrador, el propósito fue más amplio y específico, de acuerdo a ideas proporcionadas por los alumnos de todo el grupo. Sin embargo, se aprecia que los tres alumnos, lograron recordar algunas de las ideas que dieron pauta al desarrollo de la descripción del diseño del proyecto que se realizó; en función de qué, hacía qué tipo de lectores iba dirigido el texto, etc., como parte fundamental en la producción escrita. Como se puede ver en el siguiente fragmento del anexo 71, del testimonio por el estudiante no 6, en la transcripción de la entrevista, grabada, de la experiencia con el proyecto el cuidado de las plantas.

Docente: -¿Para qué realizaste el proyecto del cuidado de las plantas?

Estudiante 6: -Para cuidar la naturaleza.

Testimonio por el estudiante no 9, en la transcripción de la entrevista, grabada, de la experiencia con el proyecto el cuidado de las plantas.

Docente: -¿Para qué realizaste el proyecto?

Estudiante 9: -Para, para que se vea bonita la escuela.

Testimonio por el estudiante no 11, en la transcripción de la entrevista, grabada, de la experiencia con el proyecto el cuidado de las plantas.

Docente: -¿En qué consistió el proyecto que realizaste?

Estudiante 11: -Para verse bonita la escuela y, y decirle a las niños que, cómo se cuidaban las plantas.

Es de señalar, que si bien la tercera estrategia estuvo enfocada al fortalecimiento de los procesos de la producción de textos, se recuerda que el proceso de lectura estuvo presente en el desarrollo del proyecto. Como se mencionó en el capítulo 2, en la presente propuesta, se reconoció la interdependencia que existe entre los procesos de lectura y escritura; elementos indispensables para el desarrollo del lenguaje escrito, que interactúan entre sí para establecer el proceso de comunicación. Como se puede ver en el siguiente fragmento del anexo 71, del testimonio por el estudiante no 6, en la transcripción de la entrevista, grabada, de la experiencia con el proyecto el cuidado de las plantas.

Docente: -¿Qué hiciste para saber sobre los cuidados de las plantas?

Estudiante 6: -Investigar.

Docente: -Investigaste, ¿En dónde investigaste?, o ¿dónde obtuviste la información?

Estudiante 6:-En internet.

Docente: -En internet.

Testimonio por el estudiante no 9, en la transcripción de la entrevista, grabada, de la experiencia con el proyecto el cuidado de las plantas.

Docente:-¿Qué hiciste para saber sobre los cuidados de las plantas?

Estudiante 9:-Investigamos.

Docente:-Investigaron, ¿En qué investigaron?, ¿cómo investigaron?

Estudiante 9:-Eh eh, sacamos de internet, pusimos eh, los cuidados de las plantas, y ya aparecieron los cuidados.

Testimonio por el estudiante no 10, en la transcripción de la entrevista, grabada, de la experiencia con el proyecto el cuidado de las plantas.

Docente:-Ok. Mmm, ¿Qué hiciste para saber sobre los cuidados de las plantas?

Estudiante 10:-En... fuimos investigando.

Docente:-¿En dónde lo investigabas? o ¿cómo obtuviste la información?

Estudiante 10:-En el internet o en los libros.

Por otra parte, como se puede apreciar, el proyecto fomentó en los alumnos, la investigación de temas necesarios para los cuidados que demandaban sus plantas en respectivos momentos que se presentaron durante la realización del proyecto., por consiguiente, tanto el proceso de lectura como de escritura, se propiciaron en contextos en los que no eran impuestos, sino como medios para acceder al fin que buscaban, en el caso del proyecto, para saber la información necesaria respecto a, qué hacer para cuidar sus plantas. Como se puede ver en el siguiente fragmento del anexo 71, del testimonio por el estudiantes no 6, en la transcripción de la entrevista, grabada, de la experiencia con el proyecto el cuidado de las plantas.

Docente: -¿Sobre qué trataban los textos que leíste en internet?

Estudiante 6:-Este, hacer hoyitos a la planta, no echarle tierra del jardín, mmm, y quitarle los animalitos.

Docente:-¿Te sirvió la información de los textos que leíste?

Estudiante 6:- sí.

Testimonio por el estudiante no 9, en la transcripción de la entrevista, grabada, de la experiencia con el proyecto el cuidado de las plantas.

Docente:-¿Y sobre qué trataban los textos de? De los, bueno, que tu bajaste en internet.

Estudiante 9:-Que, unos que, que hay que cuidar la planta pa que no se marchite, y hay que echarle agua para que, y, no hay que echarle poca, hay que echarle poca agua

paque no, paque no, paque no se humedezca la, pa que no se haga, como se llama, la planta, así que se eche de arto agua, que si no.

Docente: -¿Te sirvió la información de esos textos?

Estudiante 9: -Sí.

Testimonio por el estudiante no 11, en la transcripción de la entrevista, grabada, de la experiencia con el proyecto el cuidado de las plantas.

Docente: -Mmmm, ¿Sobre qué trataban los textos que leíste de esa información?

Estudiante 11: -Que quedan, investigue que tanto de fertilizante se le debería de echar, y paso que se le debería de echar menos de un puñito, porque si le echábamos arto, se iba a morir.

Docente: -¿Qué más aprendiste en eso textos?

Estudiante 11: -Aprendí que ya no se le debería de echar arto fertilizante.

Docente: -¿Algo más que te acuerdes?

Docente: -Ok. ¿Te sirvió la información de los textos que leías para el proyecto del cuidado de las plantas?

Estudiante 11: -Algunos.

Docente: -Algunos ¿cómo cuáles?

Estudiante 11: -Como el fertilizante, aprendí a ya no echarle arto, porque si le echas arto, se me puede morir mi planta.

Por último, se reconoce un aspecto fundamental en los alumnos, que se comprobó influye en la producción escrita, la expresión oral. Coloquialmente se escuchan comentarios como “escribe como habla”, frase cierta, los alumnos escriben como hablan. Se debe recordar que el proceso de escritura inicialmente es esa transcripción de las palabras orales en palabras escritas, y de acuerdo a la correspondencia fonética del lenguaje oral de los alumnos, será su escritura. Algunas expresiones cotidianas que se lograron capturar de los alumnos en la entrevista de un tema del dominio de los alumnos, el proyecto de las plantas, son las que fueron recuperadas del anexo 71

Pronunciación de la palabra “investigar” por “eninvestigar”.

Docente: -¿Qué hiciste para saber sobre los cuidados de las plantas?

Estudiante 6: -Eninvestigar.

Docente: -¿Qué les preguntaron a los niños en la encuesta, a los niños de la escuela?

Estudiante 6: -Este, su nombre y que harían pa cuidar una planta.

Docente: -¿Qué hiciste para saber sobre los cuidados de las plantas?

Estudiante 9: -Eninvestigamos.

Docente:-Investigaron, ¿En qué investigaron?, ¿cómo investigaron?

Estudiante 9:-Eh eh, sacamos de internet, pusimos eh, los cuidados de las plantas, y ya aparecieron los cuidados.

Uso de la palabra “para que” por “paque”, se infiere puede ser, por diversas razones, es la forma como se expresan sus familiares, o es una abreviación incorrecta realizada por parte del alumno de la palabra “para que”.

Docente:-¿Y sobre qué trataban los textos de? De los, bueno, que tu bajaste en internet.

Estudiante 9:-Que, unos que, que hay que cuidar la planta pa que no se marchite, y hay que echarle agua para que, y, no hay que echarle poca, hay que echarle poca agua paque no, paque no, paque no se humedezca la, pa que no se haga, como se llama, la planta, así que se eche de arta agua, que si no.

Empleo de la palabra “arta” en lugar de mucho o demasiado. Se deduce que los alumnos la incluyen en su vocabulario, como una palabra de uso frecuente en su contexto inmediato y por personas cercanas a ellos, que hacen de ellas considerarla correctas.

Docente:-Ok. ¿Te sirvió la información de los textos que leías para el proyecto del cuidado de las plantas?

Estudiante:-Algunos.

Docente:-Algunos ¿cómo cuáles?

Estudiante 3:-Como el fertilizante, aprendí a ya no echarle arto, porque si le echas arto, se me puede morir mi planta.

Por lo anterior, se confirma con Cassany(2002), al mencionar que el lenguaje oral es previo al desarrollo del lenguaje escrito, y al afirmar, que como parte del desarrollo de los procesos de lectura y escritura, se deberá también, énfasis en el desarrollo o fortalecimiento del lenguaje oral.

4.3.3 Resultado de la Evaluación final.

A partir de la práctica de los procesos de la producción de textos, se observó particularmente en las 3 actividades relacionadas directamente con el proceso de escritura, en primer lugar, una confrontación con el hecho de diseñar una planificación a través del proceso de escritura, situación que permitió corroborar que efectivamente el proceso de producción de texto requiere de un establecimiento de objetivos para iniciar un proceso de organización del pensamiento del alumno respecto a lo que quiere expresar, por qué lo quiere comunicar, qué finalidad tendrá su escrito y con base en ello, buscar y seleccionar las ideas pertinentes.

Posteriormente, en el proceso de textualización, atendían a la transcripción de sus ideas haciendo uso del sistema de escritura, en ese momento se lograba apreciar que los estudiantes hacían esa transcripción de sus palabras en palabras escritas. Se observaba como la acción de trazar las letras en su libreta no correspondía en tiempo, a su pensamiento, sus ideas que llegaban eran más rápidas, y por consiguiente, hizo del proceso de escritura como señala Baquero, un proceso más complejo. En su mayoría, cuidaban y hacían una reflexión con relación a las convencionalidades del sistema de escritura, como el fonetismo de las letras, el uso de signos de puntuación para separar una idea de otra, etc.

Por último, se observó que durante las tres actividades del proyecto, relacionadas directamente con el proceso de escritura, respecto al proceso de revisión, fue el proceso en el que mostraron mayor dificultad, los estudiantes efectivamente, al revisar sus producciones escritas, encontraron que inclusive ellos no entendían la idea que habían escrito, debido a diversos factores, como: la redacción de sus ideas aisladas, poca coherencia entre una proposición y otra, o situaciones como no haber hecho uso de signos de puntuación para indicar pausas, que de manera oral, realizan de manera automática.

4.4 Evaluación de la intervención.

En lo que refiere al logro del propósito de la estrategia no.1, fortalecer de manera continua, las habilidades de la conciencia fonológica. Los alumnos no lograron el nivel óptimo, se acepta que se esperaba alcanzar niveles superiores en las dimensiones de la lectura; fluidez y velocidad, sin embargo, mostraron avances en cuanto a su desempeño.

Durante la implementación del proyecto, en las actividades vinculadas con el proceso de revisión, se observaron menos errores relacionados con las habilidades fonológicas; cambiar letras u omitirlas. Los alumnos, procuraron corregirlos y evitarlos para impedir que el significado de sus ideas, fuera modificado.

De igual manera, se observó en los alumnos, una reflexión acerca de la diferencia fonológica que existe en el sistema de escritura al momento de decodificar los textos que se les presentan; los estudiantes reconocieron que a pesar de la similitud que puede existir en la escritura y pronunciación de las palabras, el significado es diferente en un texto o producción escrita, lo que es importante, en la construcción del mensaje que se desea transmitir.

En lo que refiere al logro del propósito general de la estrategia no.2, utilizar micro-procesos de la comprensión lectora. Durante la realización del proyecto, en la lectura de los textos informativos que requirieron, aunque, este tipo de texto demandaba investigar algunas palabras que desconocían, se observó interés por parte de los alumnos. Se piensa que el conocimiento previo que tenían respecto al tema, y el apoyo que el docente ofreció

en la explicación del significado en palabras nuevas, que aún, buscándolas en el diccionario o intentar deducirlas a partir del contexto de la lectura, se les dificultaba entender; fueron situaciones que favorecieron la comprensión y dominio del conocimiento para los fines que determinaron los alumnos.

De igual manera, se observó que los alumnos, a partir de establecer una relación semántica entre las oraciones parte de los textos que se les presentaron, generaron una reflexión del orden y estructura que implican las proposiciones, para su comprensión del mensaje del autor en el nivel más básico. Se observó que, los alumnos durante la aplicación de las actividades, que implicaban la lectura de diversos textos para la obtención de información con relación al proyecto realizado, mostraron una mejor comprensión del contenido del texto, así mismo, lograron un mayor dominio de la información obtenida, pues al expresarla de manera escrita, su dominio del tema se observó con ideas, aunque breves, coherentes y congruentes con la finalidad que perseguían.

Respecto al logro del propósito de la estrategia no 3, el fortalecimiento de los procesos de la escritura, se observó una reflexión en los alumnos acerca del uso de los subprocesos (planificación, textualización y revisión) en todo texto que deseaban redactar. Se identificó, mostraron mejor desempeño en su redacción, pues al asimilar la información del conocimiento experiencial, les permitió expresarlo como algo contextualizado y conocido para ellos.

En cada una de las actividades, reconocieron el uso convencional de la escritura, emplearon el proceso de planificación; al desarrollar la representación abstracta de lo que deseaban escribir, si bien los alumnos, en su mayoría, sabían lo que querían, les era difícil ordenar sus ideas en el momento de escribir. Practicaron el proceso de textualización; al mejorar en la realización de textos producidos de manera coherente, se corroboró que efectivamente atendían a la organización de su pensamiento de manera interna; buscando y seleccionando las palabras para comunicar lo que deseaban, en ese proceso se logró apreciar que hacían uso de su pensamiento en voz alta, o en palabras de Vygotsky, un habla egocéntrica. Finalmente, se apreció el desarrollo del proceso de revisión; al participar en la autoevaluación de la redacción de sus textos, reconocieron que los textos que escribían, requerían revisarlos continuamente, pues como se ha señalado, aceptaron que frecuentemente las ideas que tenían en su mente, no las plasmaban tal cual en sus escritos, y necesitaban revisar nuevamente, para corroborar si habían omitido alguna parte de la idea que querían expresar.

Conclusiones.

Se acepta que los alumnos presentan diferentes características, y que todos tienen el potencial para construir los procesos de lectura y escritura, no obstante, siempre y cuando el desarrollo cognitivo, de los alumnos haya sido favorecido por ambientes de aprendizaje que propicien y generen que los estudiantes obtengan las habilidades necesarias. Se identifica que no todos los alumnos han tenido las mismas condiciones de aprendizaje, por consiguiente, algunos factores de tipo socio-cultural que se identifican influyen en la adquisición de estos, exigen al docente, proporcione un apoyo, que oriente y ayude a desarrollar lo necesario para la adquisición de la lectura y la escritura. En ese sentido, se afirma que el aprendizaje de los alumnos, en algunos, es adecuado generarlos por construcción individual, mientras, en otros, es recomendable y pertinente, que el docente sea el guía que los oriente, cuando así lo requieran.

Entre las fortalezas de la intervención, uno de los elementos que se implementó y que se reconoce contribuyó significativamente, fue el uso del juego, como medio para favorecer el aprendizaje, y actividad que disfrutaban realizar los estudiantes. Se observó, que este, despertó en los alumnos su interés y gusto al participar en cada una de las actividades que se propusieron. Como se ha señalado, el juego es una actividad que se reconoce, genuina en los niños; que suscita interés, motivación y sobre todo, un ambiente agradable en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Así mismo, otro de los elementos que se efectuó y se obtuvieron resultados satisfactorios, fue la realización del proyecto; se identificó y corroboró que los proyectos, permiten incorporar temas de relevancia social y en los que los alumnos, además, de mostrar disposición para investigar y trabajar colaborativamente, practican los procesos de lectura y escritura sin tener que concebirlos, como procesos alejados de las necesidades que surgen en su vida diaria, es decir, que los alumnos aprenden haciendo.

Entre los logros alcanzados con la intervención, como ya se ha mencionado, es la reflexión acerca del uso convencional del sistema de escritura; producto del fortalecimiento de las habilidades fonológicas. El reconocimiento de la importancia del significado de las palabras; a partir de un contexto determinado, como aquellas que comunican, y requieren ser interpretadas para comprender el conocimiento en el lenguaje escrito; producto del fortalecimiento de los procesos de la comprensión lectora. La reflexión que se efectuó en los alumnos, acerca de la importancia de organizar sus ideas; previo a toda producción escrita. La atención que deben tener durante el proceso de textualización; tomando en cuenta el uso de palabras que enlacen eficazmente sus ideas, así como el uso de signos de puntuación, para ofrecer coherencia y congruencia en sus ideas escritas.

De acuerdo a la experiencia que concedió la intervención, se pueden concluir los siguientes aspectos, en primer lugar, con base en el propósito de la primera estrategia; fortalecer de manera continua las Habilidades de la Conciencia Fonológica, se puede afirmar que el uso de juegos que involucran acciones donde se establece una correspondencia entre grafías y sonidos, que representan las letras, por medio de la comparación, el reconocimiento de la segmentación y formación de las palabras a partir de sílabas, por medio de la relación, así como acciones que exigen identificar el arranque o terminación en las palabras similares; por medio de la observación y la comparación, permiten que el alumno identifique la diferencia fonética y semántica que existe en las palabras, y, contribuye en el desarrollo de esa “conciencia” que los alumnos necesitan emplear durante la producción y decodificación de los textos, así como en la revisión y autocorrección de sus producciones escritas, para fortalecer tanto el proceso de lectura, como el de escritura.

Por su parte, en el caso de la segunda estrategia; utilizar micro-procesos para mejorar la comprensión lectora. Con base en los juegos que se implementaron, en los que se efectuó el uso frecuente de palabras (conceptos) nuevos, así como el establecimiento de palabras clave relacionadas con un tópico en particular, se puede afirmar, que dichos juegos, favorecen la adquisición contextualizada de nuevo vocabulario, facilitan la comprensión del significado literal de las palabras nuevas, y contribuyen en la comprensión literal y global de las proposiciones, a partir del uso de palabras clave. De igual manera, los juegos que involucraron la construcción de proposiciones, favorecen la organización del pensamiento e ideas de los alumnos al redactar, así como reconocer el lugar que ocupan las palabras en una proposición, y el significado que tienen en el texto que leen, para comprender en un nivel básico lo que un texto expresa. En ese sentido, se puede afirmar, que las actividades contribuyeron al logro del propósito general de la intervención; fortalecer los procesos de la lectura y la escritura.

En cuanto a la tercera estrategia, se concluye, que el uso del proyecto, permite el diseño de actividades que involucran y exigen el uso de la “planificación”, la textualización y revisión eficiente, durante la redacción de las ideas de los alumnos respecto a objetivos que se fijan, a partir de una inquietud por resolver una necesidad que se les presenta, pero que al mismo tiempo desean satisfacer.

A partir de lo anterior, se fija la siguiente postura. Se reconoce la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica en los alumnos, como un elemento necesario y parte de la adquisición de los procesos de lectura y escritura. Como se ha señalado, entre otros aspectos, su importancia radica en la revisión y autocorrección que permite continuamente del lenguaje escrito, por medio de la re-lectura y re-escritura. Por otra parte, la necesidad de desarrollar los procesos de la comprensión lectora en el nivel de estructura, micro-

estructura, macro y super estructura, también se reconocen como indispensables para que el alumno, logre acceder al nivel literal, inferencial y crítico de un texto.

Se puede decir, que en efecto, los docentes pedimos a los alumnos, que identifiquen una idea principal, identifiquen ideas secundarias de un texto, expresen lo que piensan respecto a un tema, de manera crítica, dando por hecho, que son niveles que los alumnos deben dominar, sin antes admitir, que la comprensión de un texto en un nivel literal, implica una serie de procesos parte de otros, que gradualmente, forman estructuras más complejas que permiten acceder a un nivel superior de la comprensión de los textos, efectuando un análisis y una reflexión de lo que se lee, para posteriormente comunicar por medio de la escritura.

Si bien, la finalidad, es que los alumnos alcancen un nivel crítico en la comprensión de los textos, y de igual manera, comuniquen ese pensamiento por medio de la producción de textos propios, es necesario que tanto alumnos como docentes, descubran y reconozcan a la escritura, como un instrumento que permite organizar, construir y reconstruir sus ideas para expresar y comunicar. Y a la lectura, que además de ser un medio para acceder a la información que responda preguntas planteadas, sea considerada, como un instrumento que modifica y replantea el pensamiento, a través de nuevas ideas y nuevo conocimiento. En ese sentido, la importancia de alcanzar los niveles óptimos de desempeño en ambos procesos, como se ha señalado, también será resultado, del desarrollo de habilidades básicas del pensamiento, como procesos que permiten la formación de nuevas y complejas estructuras mentales en el pensamiento de los alumnos.

Se sabe que el mejor panorama de la educación es, que los alumnos alcancen un nivel de comprensión crítico y reflexivo, capaces de comprender los textos en un plano de lectura tras líneas, sin embargo, previo a que accedan a ese plano de la lectura, es necesario que interpreten en el nivel de comprensión más básico; accediendo a un nivel que se considere pueda leerse, y presente una coherencia que le da sentido al texto. Al respecto, de acuerdo a los resultados de la intervención, los alumnos mejoraron en ese nivel literal de comprensión de los textos, y aunque, no se logró en todo el grupo el nivel crítico de comprensión y producción de textos, se sabe que tanto la escritura como la lectura, son procesos que continúan en desarrollo, por lo que se espera que cada uno de los alumnos, de acuerdo a su etapa de desarrollo y ritmo de aprendizaje, consolide ambos procesos en determinado momento de su vida escolar.

Indudablemente el conocimiento que se tenía, no solo respecto a la adquisición de la lectura y la escritura, si no también, de los procesos de aprendizaje, no es el mismo. Inicialmente, se sabía que la adquisición del conocimiento era una acción compleja, se conocía que en el aprendizaje confluían varios factores; pero no se dimensionaba ni se analizaba todo lo que constituía el proceso en sí. Se hacía énfasis con los alumnos, en consignas como: ¡piensa!, ¡analiza!, ¡reflexiona!, pero no había un saber especializado

respecto a, cómo lograr en los alumnos la eficiencia de cómo pensar. Por consiguiente, no se establecía una adecuada relación y congruencia del quehacer docente, para la adquisición del conocimiento, el proceso de aprendizaje en los alumnos y la construcción de su pensamiento, por ello, la importancia de reflexionar acerca de cómo se puede impulsar la construcción del pensamiento de los alumnos por medio del aprendizaje significativo de nuevo conocimiento.

Después de la intervención, se acepta que aún existen muchas áreas por fortalecer en la práctica docente, pero se creó, que este reconocimiento, origina una firme postura, respecto a la necesidad de construir Habilidades del Pensamiento en los alumnos, como procesos necesarios que contribuyen en el aprendizaje para la vida.

Recomendaciones.

Como uno de los aspectos importantes de la práctica docente, la planificación, se sugiere que el docente realice las adecuaciones pertinentes en función de los estilos de aprendizaje de los alumnos; considerando los materiales que logren cubrir las necesidades de sus estudiantes. No se trata de diseñar un material para cada uno de los estudiantes, sino de buscar o crear, materiales con características diferentes que sirvan para todos ellos, y ayuden al desarrollo de distintas habilidades. Por lo anterior, tanto las actividades como la selección de los materiales que se empleen, se sugiere que sean también considerando, alumnos que podrían presentar problemas, como la dislexia, cabe señalar, que la presente propuesta, no fue diseñada específicamente para alumnos disléxicos, no obstante, se pensó en actividades que pudieran servir también a estudiantes con esas características. Al respecto, si se deseara aplicar con otro grupo de alumnos, por las características que presenta dicha intervención, existe la oportunidad de volver a ser aplicada con otro grupo de estudiantes, que presenten problemas relacionados con los procesos de lectura y escritura, claro, con las modificaciones pertinentes que se puedan efectuar para cubrir las necesidades del nuevo grupo a intervenir.

Se reconocen como áreas de oportunidad en el proyecto, que posiblemente si el tiempo de intervención hubiera sido mayor, los alumnos consolidarían mejor los procesos que se practicaron, por consiguiente, los resultados pudieron ser mejores que los obtenidos, por ello, se sugiere destinar un mayor tiempo para las actividades que se implementen. Se acepta que las actividades destinadas al fortalecimiento tanto de los procesos de la comprensión lectora, como de la producción de textos, pueden tener modificaciones que ayuden en mayor medida a la obtención de mejores resultados.

Por otra parte, se admite que los procesos de micro-estructura y superestructura, parte de la comprensión lectora, no se practicaron con mayor énfasis, por lo que se

recomienda su inclusión en una intervención en la que se tiene como finalidad mejorar la comprensión lectora.

De manera específica, se recomienda que en el diseño de las actividades, se tome en cuenta: el uso de los textos narrativos para motivar la lectura en los alumnos; se observó que disfrutaban leer escenarios en los que la fantasía, o hechos que viven diariamente, son narrados en los libros, sin embargo, también se propone la lectura de textos científicos, siempre y cuando se revise que el vocabulario utilizado en los textos no sea tan complejo para ellos, como se ha mencionado, se debe situar a los estudiantes en entornos en los que se busque la ruptura de equilibrios, pero, sin desalentarlos con situaciones en las que no puedan acceder a la información, o en su defecto, se sugiere hacer un acompañamiento para ayudarlos en caso de presentar textos considerablemente complejos para su etapa de desarrollo.

Efectivamente, aspectos como los tipos de texto y el establecimiento de un propósito de la lectura en los estudiantes, antes, durante y después de la lectura, son elementos que se corroboraron indispensables para la comprensión de textos en los alumnos. Se recomienda, impulsar por medio de las actividades que se proponen en el presente trabajo, o en su defecto, adecuar, pero cuidando que sea en función de fomentar en los alumnos; el hábito por emplear sub-estrategias de lectura; antes, durante y al final de la lectura.

En lo que refiere a la producción de textos, específicamente, se recomienda fomentar en los alumnos el hábito por efectuar en sus escritos: la planificación, la textualización y la revisión; su práctica continua, hará que estos, formen parte del proceso de escritura cotidiana, por consiguiente, los estudiantes mejorarán en su comunicación a través del lenguaje escrito. Se espera que los alumnos hagan uso en todo momento del proceso de escritura, sin embargo, se propone que de preferencia, los escritos que efectúen sean con base en experiencias propias de actividades realizadas no solo en el aula, sino también de su vida diaria, como el uso de bitácoras, recuperación de experiencias, diarios escolares, entre otros.

En lo que refiere al uso de un método específico para el aprendizaje de ambos procesos, después de investigar algunos de los más conocidos, particularmente se considera que tanto el sintético como el analítico, propician el aprendizaje de ambos procesos. Se piensa, que no hay un método mejor que otro, ni un método más efectivo que otro: cada uno ofrece una valiosa reflexión acerca del sistema de escritura, sin embargo, de acuerdo a los estilos de aprendizaje, los individuos en este caso, infantes, aprenden de diferente manera; sus preferencias sensoriales, su tendencia en la memoria son distintas. Por consiguiente, será pertinente considerar lo anterior, en el momento de decidir que método es más acorde con la manera en la que aprenden.

Se piensa que el docente debe en todo momento tomar en cuenta las características, y cómo piensan sus alumnos, se acepta que es una tarea titánica descubrir como “funciona” el cerebro de los alumnos en un cien por ciento; los individuos pueden compartir características, preferencias, tendencias, pero siempre serán individuos únicos, por lo ello, el docente deberá descubrir, la forma como aprenden sus alumnos para diseñar las secuencias didácticas pertinentes.

Ahora bien, no solo se deberá atender las necesidades de los alumnos con base en sus características, sino también a partir de las diferencias que presentan entre ellos, hacer el intento por una heterogeneización, al reconocer a sus alumnos como seres que utilizan y necesitan los diferentes tipos de pensamiento, para la formación integral de los individuos, buscando desarrollar individuos competentes, es decir, sean capaces de planificar, solucionar problemas, tomar decisiones, obtener resultados eficientes, etc.

Por otra parte, se debe recordar que la evaluación que se efectúe, debe ser en todo momento, con la finalidad de aprender, es decir, conocer aquellos aspectos en los que se necesita intervenir para mejorar la adquisición, consolidación y dominio de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, se reconoce que el proceso de aprendizaje no solo se debe y está presente en el ambiente escolar, sino también en su ambiente familiar y social, por lo que se afirma la necesidad del docente por recuperar esa comunicación con los padres de familia, y promueva la participación de estos en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allueva, P. (26 de septiembre de 2011). *Aprender a pensar y enseñar a pensar. Proceso de resolución de problemas*. Obtenido de unizar:
<http://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/materiales/aprender-y-ensenar-a-pensar-pallueva.pdf>
- Amestoy, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 128-156.
- Arguelles, D. C., & Nagles, N. (16 de Diciembre de 2016). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Obtenido de Redalyc:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20619966015>
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: AIQUE.
- Barbosa, A. (1971). *Como enseñar a leer y escribir*. Distrito Federal: Pax México.
- Barboza, F. D., & Peña, F. J. (27 de Septiembre de 2014). *El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria*. Obtenido de Redalyc:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103015>
- Bohórquez, L. F., Cabal, M. A., & Quijano, M. C. (27 de Septiembre de 2016). *La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso escolar*. Obtenido de Redalyc:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80131179011>
- Burón, O. J. (1997). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. España: Ediciones Mensajero.
- Cadavid, N., Quijano, M. C., Tenorio, M., & Rosas, R. (25 de Septiembre de 2014). *El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora*. Obtenido de Redalyc: <http://www.redalyc.org/html/801/80131179002/>
- Campirán, A. F. (12 de Enero de 2017). *Habilidades de pensamiento en la perspectiva de las Competencias*. Obtenido de www.uv.mx:
https://www.uv.mx/apps/afbgcursos/HPCYC/Documentos/422_Campiran_hp_comp_Cap3.pdf
- Carretero, M. (1993). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Buenos Aires: PAIDOS.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2002). *La evaluación*. Barcelona: Grao.

- Celdrán, M., & Zamorano, F. (25 de Septiembre de 2016). *Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes*. Obtenido de Scholar: <http://www.redalyc.org/html/801/80131179002/>
- Colinvaux, D. (2004). Formación de conceptos: reviviendo el debate Piaget/Vygotsky. En J. A. Castorina, & S. Dubrovsky, *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*. (págs. 51-65). Buenos Aires: NOVEUC.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien: UNESCO.
- Cooper, J. D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: VISOR.
- De Sánchez, M. (1991). *Procesos Básicos del Pensamiento*. Distrito Federal.: Trillas.
- Defior, S. (25 de Septiembre de 2014). *Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas*. Obtenido de ProQuest: <https://search.proquest.com/openview/c31d1d6ceebf80edd4fb56d358f37c38/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2032104>
- Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En M. J. Rodrigo, & J. Amay, *La construcción del conocimiento escolar*. (págs. 15-33). Barcelona: PAIDÓS.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, M. A., Flores, G., Canales, D., Solís, R., de la Cruz, Y., & Morelos, P. (2010). *MEXICO EN PISA 2009*. México, D.F: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- E., S., & R., L. (25 de Septiembre de 2016). *Pensar, leer y escribir*. Obtenido de Revista Unimar: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/view/182>
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (15 de Agosto de 2016). *Constructivismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*. Obtenido de galileo.edu: <http://www.galileo.edu/pdh/wp-content/blogs.dir/4/files/2011/05/1.-ConstructivismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Flores, G., & Díaz, M. A. (2013). *México en Pisa 2012*. D.F: INEE.
- Frade, L. (2011). *Diseño de situaciones didácticas*. Distrito Federal: Inteligencia Educativa.
- Frola, P., & Velásquez, J. (2011). *Competencias docentes para...La evaluación cualitativa del aprendizaje*. D.F: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional.

- Gómez, M., Díaz, A. R., Gómez, M. E., González, L. V., & Rodríguez, B. (2000). Estrategias de lectura. En M. Gómez Palacio., & A. Martínez Olivé, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. (págs. 109-110). Distrito Federal.: SEP.
- González, A. (2010). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- INNE. (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA)*. D.F: INNE.
- Johnson, A. P. (2003). *El Desarrollo de las Habilidades del Pensamiento*. Buenos Aires: Troquel.
- Kozulin, A. (1990). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza.
- Leopoldina, F., Ribeiro, I., & Santos, S. (26 de Septiembre de 2014). *Los desafíos de enseñar a comprender*. Obtenido de Redylac: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=446243919001>
- Llamazares, M. T., Cortés, M. D., & Sánchez, S. (26 de Septiembre de 2013). *Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria*. Obtenido de Redylac: <http://www.redalyc.org/html/4462/446243921004/>
- Lozano, A. (2008). *Estilos de Aprendizaje y enseñanza, Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Manzano, A. P. (6 de Octubre de 2015). *Avances impresionantes pero insuficientes*. Recuperado el 7 de Enero de 2017, de Revista Digital Enlace México: <http://www.enlacemexico.info/index.php/component/k2/1656-la-alfabetizacion-en-mexico-avances-impresionantes-pero-insuficientes>
- Martínez, F., & Díaz, M. A. (2016). *México en PISA 2015*. Distrito Federal: INNE.
- Medina, L., Valdivia, A., & San Martín, E. (26 de Septiembre de 2014). *Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena*. Obtenido de Scielo: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282014000200003&script=sci_arttext
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Montero, A., Zambrano, L. M., & Zerpa, C. (26 de Septiembre de 2013). *La comprensión lectora desde el constructivismo*. Obtenido de Cuadernos Latinoamericanos.: <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/cuadernos/article/view/4315>
- Morales, L. (2008). *"Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007"*. México.

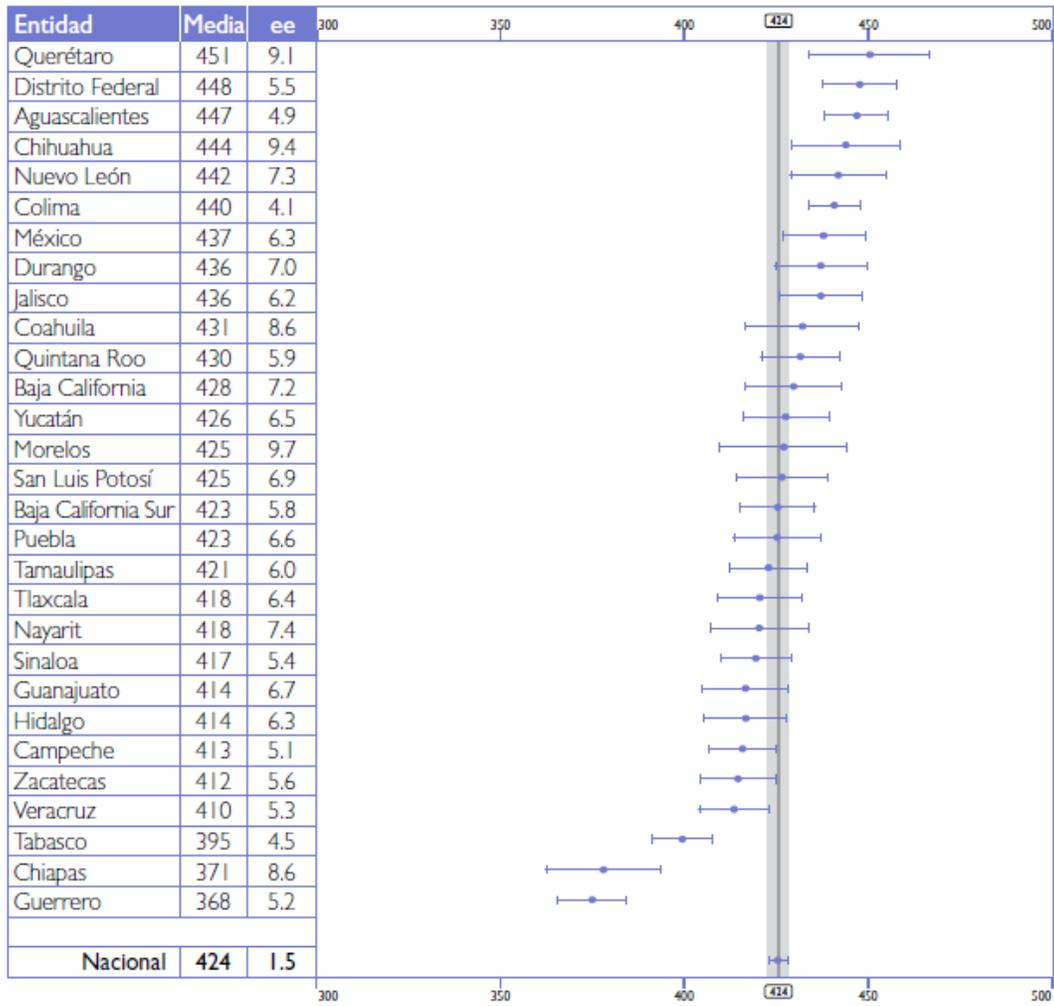
- Murillo, M. (25 de Septiembre de 2014). *El fracaso escolar en primer ciclo de la educación general básica costarricense*. Obtenido de Redalyc: <http://www.redalyc.org/html/447/44750206/>
- Núñez, P. (24 de Septiembre de 2014). *Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua*. Obtenido de Redalyc: <http://www.redalyc.org/html/5119/511951374006/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *La alfabetización, un factor vital*. Francia: Unesco.
- Pascual, R., Madrid, D., & Mayorga, M. (25 de Septiembre de 2013). *Aprendizaje precoz de la lectura: reflexiones teóricas y desde la experiencia del aula*. Obtenido de uclm: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/16005>
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. España: Labor.
- Real Academia Española. (11 de 12 de 2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Rogers, D. (1986). Las habilidades del hablante. En A. Gellaly, *La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas*. (págs. 143-157). Buenos Aires: AIQUE.
- Rojas, H. (20 de Junio de 2014). *Analfabetismo en México, una realidad de alto riesgo*. Recuperado el 7 de Enero de 2017, de <http://educacionfutura.org/analfabetismo-en-mexico-una-realidad-de-alto-riesgo/>
- Sánchez, L., & Aguilar, G. (2009). *Taller de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*. Veracruz.
- Sánchez, M. A. (1991). *Procesos Básicos del Pensamiento*. Distrito Federal, México.
- Sánchez, M. d. (s.f.). *You Tube*. Recuperado el 12 de Enero de 2017, de https://www.youtube.com/results?search_query=margarita+de+sanchez+desarrollo+de+habilidades+del+pensamiento
- Sans, A., Boix, C., Colomé, R., López, A., & Sanguinetti, A. (25 de Septiembre de 2012). *Trastornos del aprendizaje*. Obtenido de Pedria integral: https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/xxi01/03/n1-023-031_AnnaSans.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente*. D.F, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programas de Estudio 2011*. Distrito Federal.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Distrito Federal.: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México, Distrito Federal: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México*. Distrito Federal: SEP.
- SEP. (2010). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. Distrito Federal: SEP.
- SEP. (2013). *Antología Tipos de habilidades del pensamiento*. Tlaxcala: SEP.
- SEP. (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejo Técnicos Escolares*. Distrito Federal: SEP.
- SEP. (2014). *Orientaciones para establecer la Ruta de mejora escolar*. Distrito Federal: SEP.
- SEP-UPN. (1994). *El Juego*. México: SEP.
- Serrano, S. (29 de Agosto de 2014). *La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas*. Obtenido de Universidad del Valle:
<http://praxis.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4980>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.
- Torres, C. M. (21 de Diciembre de 2017). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. Obtenido de IHCM PUBLIC: <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1K46P61TY-13DC539-TR3/Juego%20en%20el%20aula%20Camen%20Minerva%20Torres.pdf>
- Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: CRITICA.

ANEXOS

Anexo 1

Gráfica 4.3 Medias de desempeño en la escala global de Lectura por entidad, PISA 2012

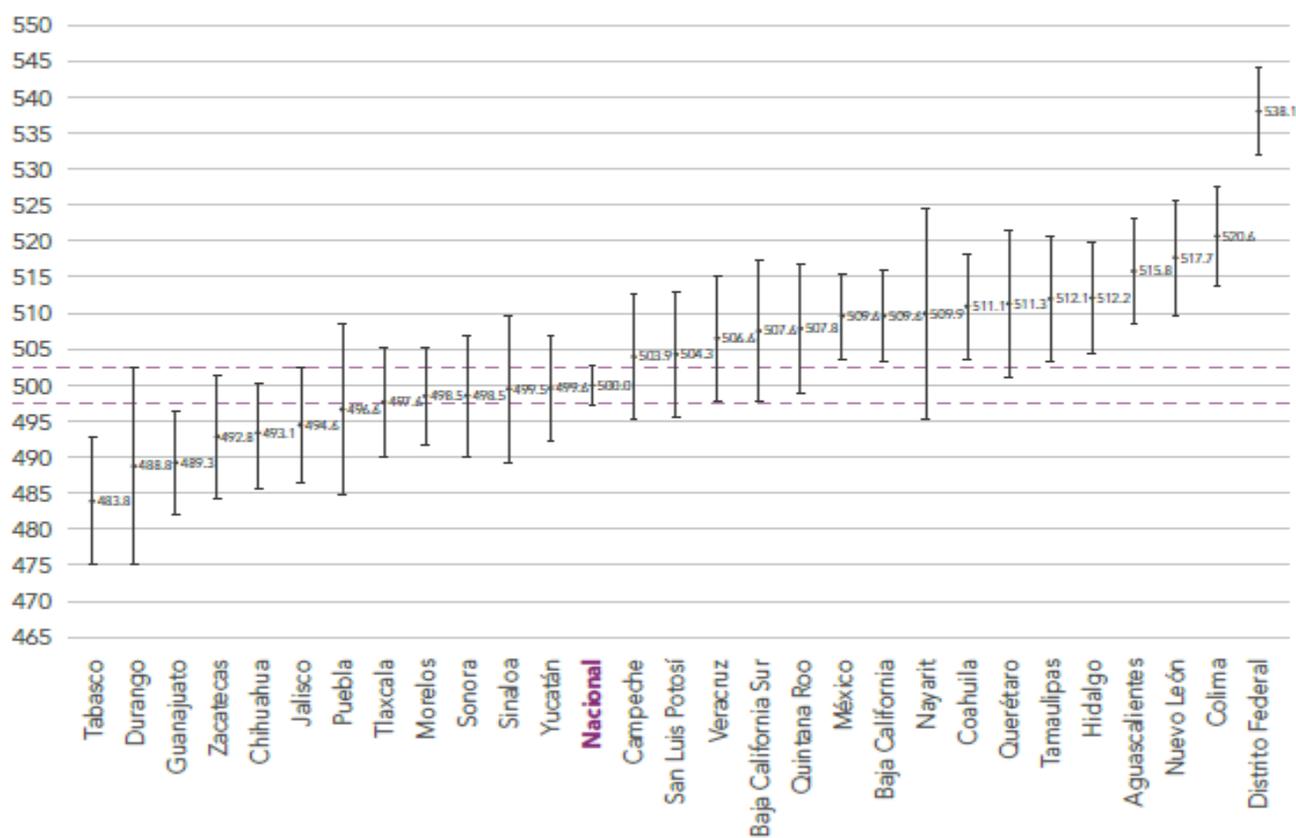


Fuente: INEE. Elaboración con la base de datos PISA 2012 (tabla A14 del anexo 1).

6° de primaria

Lenguaje y comunicación

Puntaje promedio de los alumnos



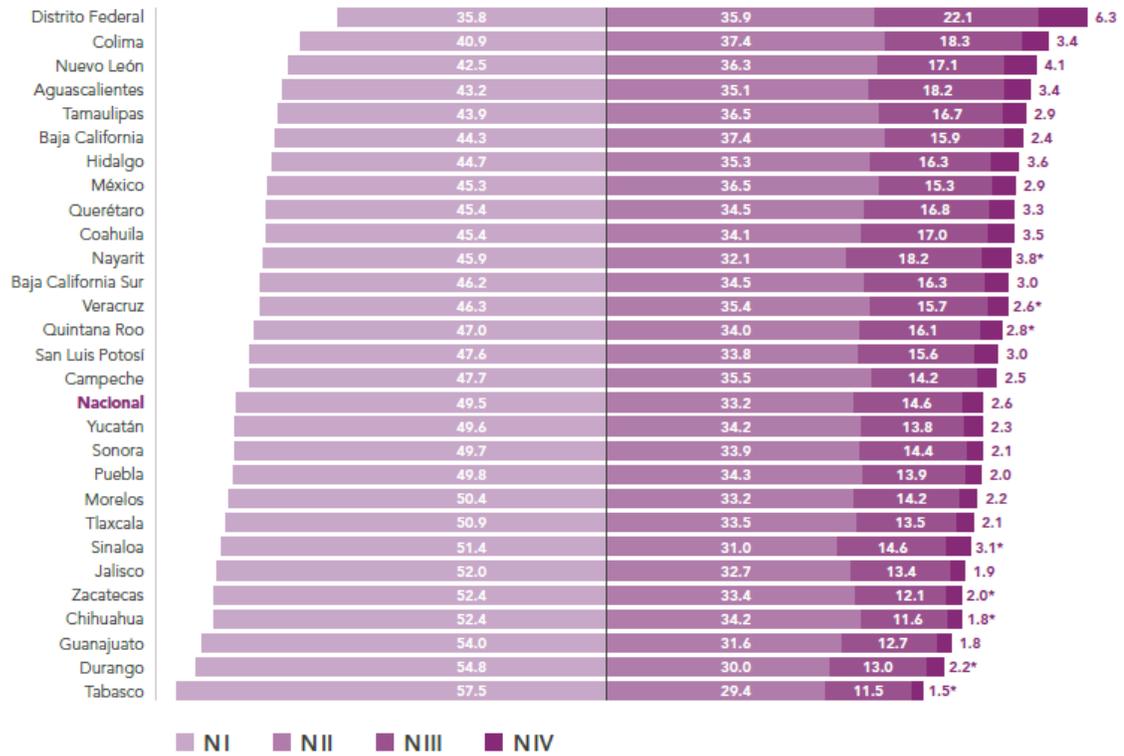
Se representan los intervalos de confianza a 95%.

Nota: En el valor Nacional no se incluyen los datos de Oaxaca, Michoacán, Guerrero y Chiapas.

Anexo 3.

6° Lenguaje y comunicación

Distribución porcentual en niveles de logro por entidad

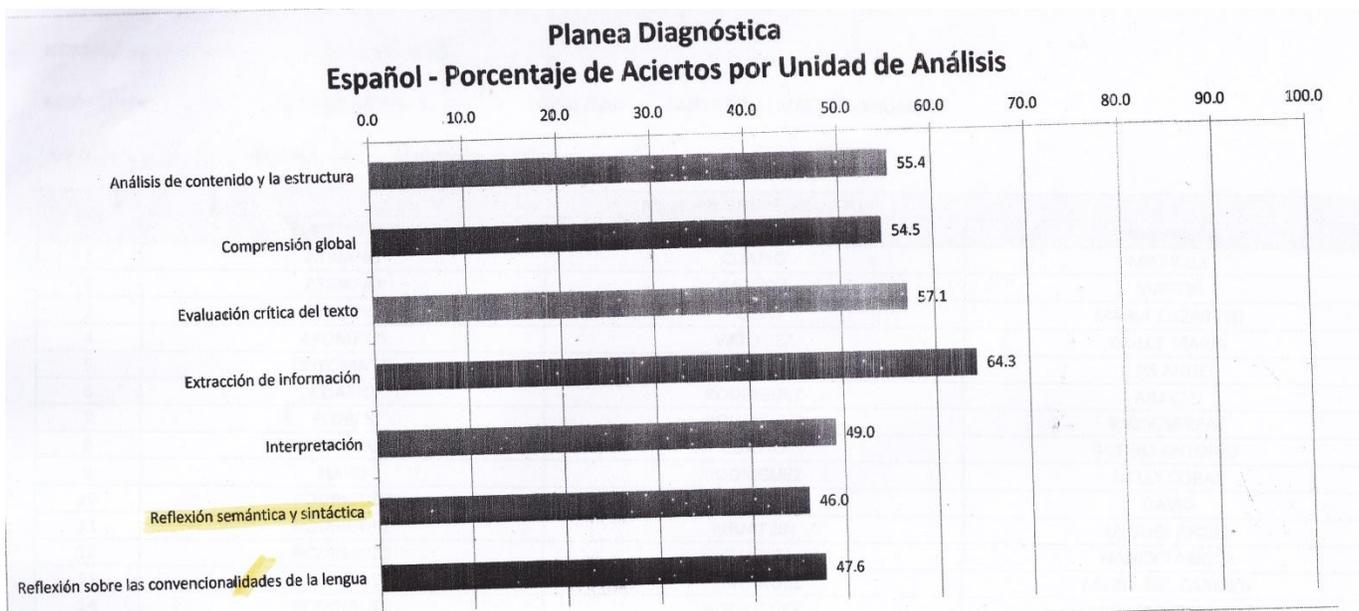


Nota: No se incluyen los datos de Oaxaca, Michoacán, Guerrero y Chiapas.

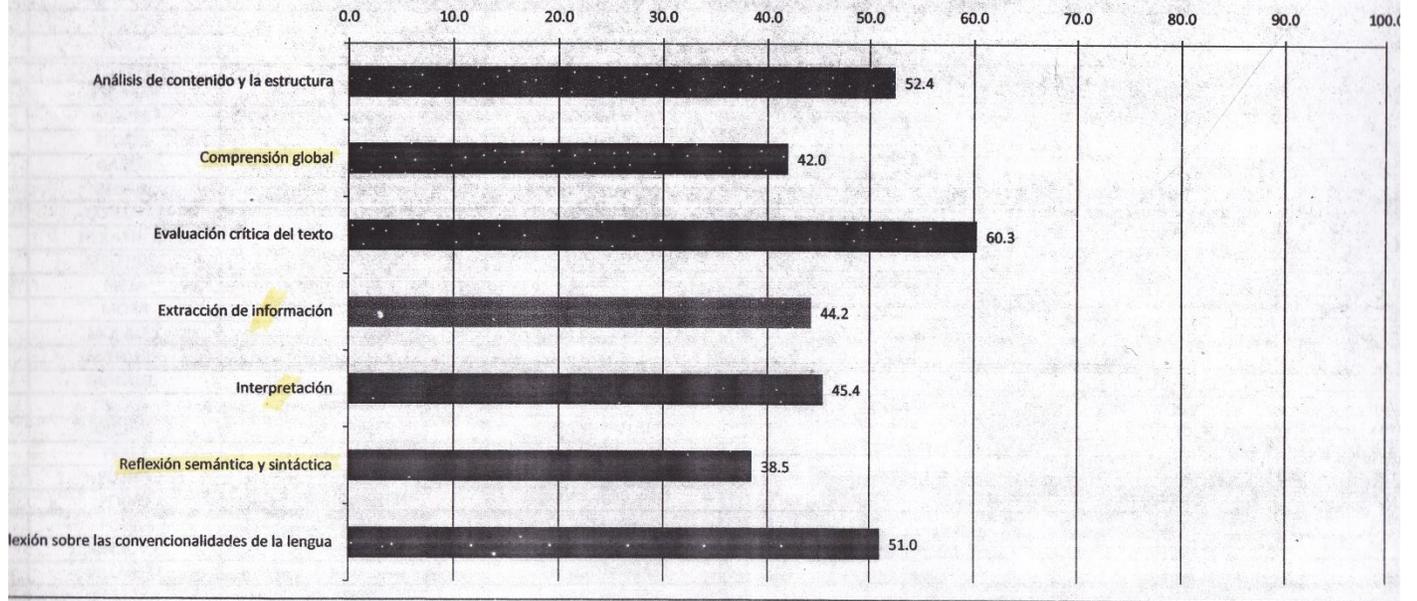
* Estimación cuyo coeficiente de variación es superior a 20% pero inferior a 33.3%, por lo que puede estar sesgada.



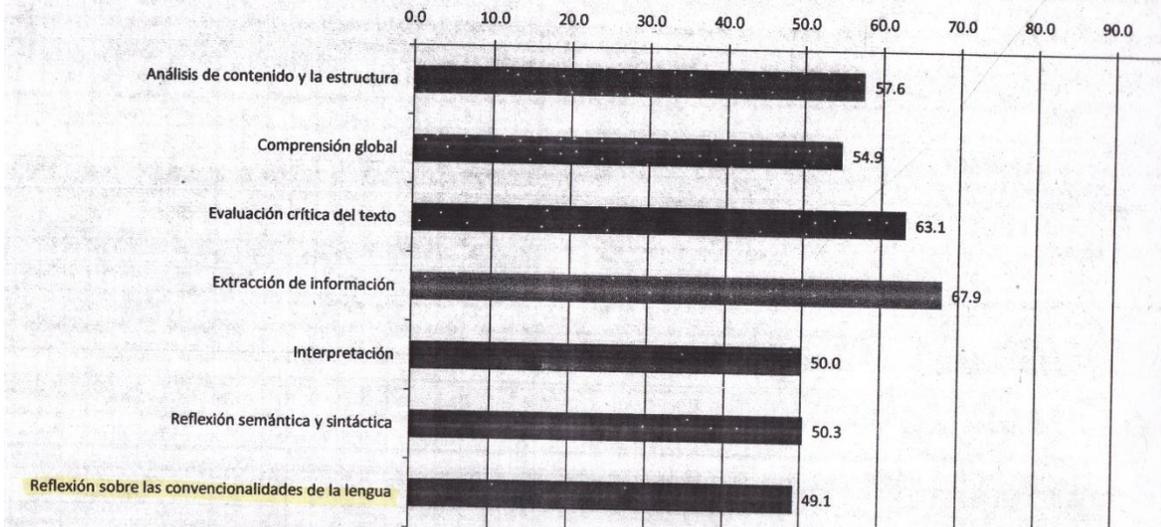
Anexo 4.



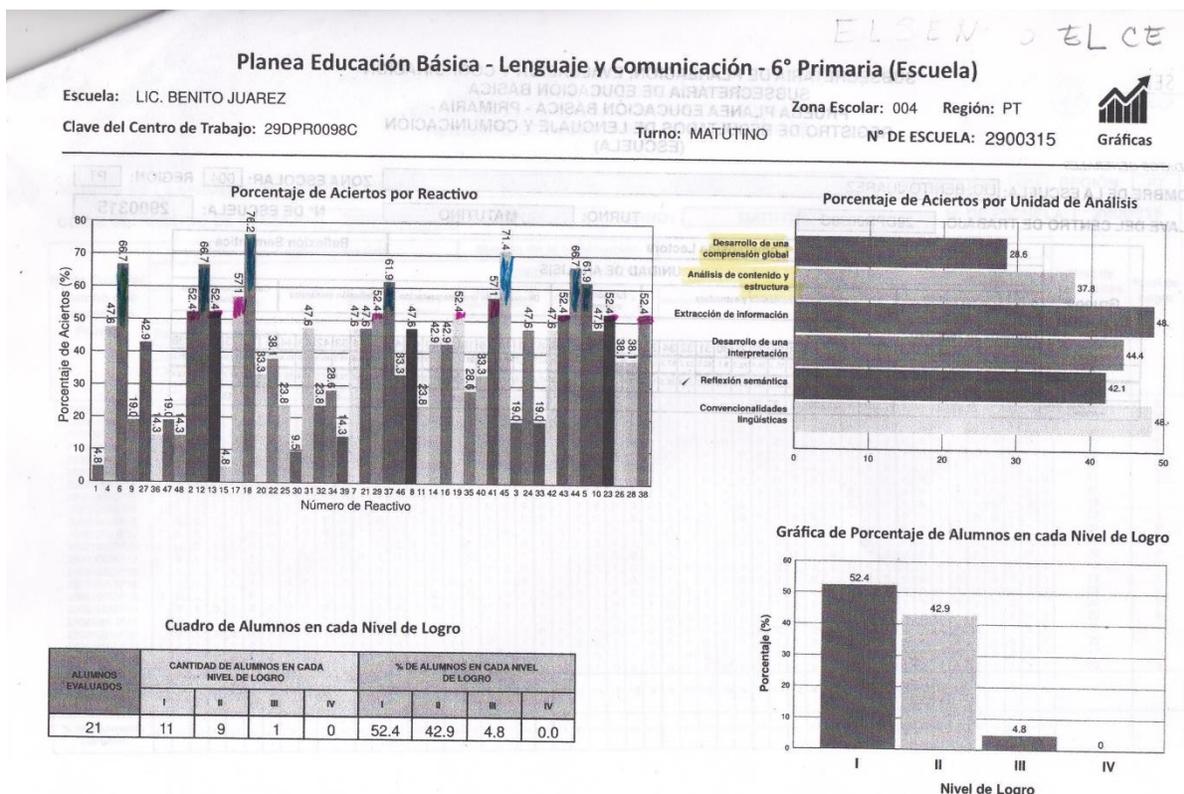
Planea Diagnóstica Español - Porcentaje de Aciertos por Unidad de Análisis



Planea Diagnóstica Español - Porcentaje de Aciertos por Unidad de Análisis



Anexo 5.



Anexo 6



MAESTRIA EN EDUCACION BASICA
ESPECIALIDAD EN CONSTRUCCIÓN DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO*
Estilos cognitivos y de aprendizaje

Maestrante: Yazmin Elias Serrano

INVENTARIO PARA IDENTIFICAR EL MODELO DE APRENDIZAJE
MEDIANTE EXPERIENCIAS QUE PREDOMINAN EN ALUMNOS DE PRIMARIA.

BASADO EN LAS CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA 4MAT

El siguiente inventario fue elaborado adecuándolo a los niños a quienes va dirigido, en este caso; alumnos de edades entre 6 y 12 años.

Nombre del Alumno:

Edad:

Grado:

Instrucciones: Marca con una / en la casilla SI o NO según sea tu respuesta a la pregunta que se presenta.

Pregunta	SI	NO
1. Digo o expreso siempre lo que pienso con claridad		
2. Estoy seguro lo que esta bien y lo esta mal.		
3. Actuo sin pensar en las consecuencias o en lo que podria pasar.		
4. Pienso antes de hacer algo o lo hago sin pensar.		
5. Considero importante que la cosas funcionen		
6. Me gusta hacer mis trabajos y tareas en orden		
7. Escucho las ideas de mis compañeros al trabajar en equipo		
8. Me agradan los compañeros que son ordenados y tranquilos.		
9. Me agradan los compañeros que son espontaneos y divertidos.		
10. Me gusta escuchar lo dicen lo demás		
11. Cuando leo un texto lo leo bien para poder compartirla información		
12. Para decidir sobre algo pienso en sus ventajas y sus desventajas		
13. Me gusta atreverme a realizar actividades nuevas		
14. Siempre expreso lo que siento		
15. Me gusta observar lo que las personas hacen cuando hablan.		
16. Le encuentro varios usos a los objetos además del que ya tienen		
17. No me gusta que me apresuren cuando hago mis trabajos o actividades		
18. Me gusta proponer ideas cuando trabajo en equipo.		
19. Puedo identificar cuando un compañero dice mentiras		
20. Puedo convencer con mis ideas a mis compañeros		
21. Me gusta imaginar historias		

22. Me gusta crear cosas nuevas				
23. Me gusta saber porque suceden las cosas				
24. Me gusta preguntar que son las cosas				
25. Me gusta investigar como funcionan las cosas				
26. Me gusta realizar experimentos				
27. Me gusta descubrir cosas nuevas				
28. ¿ Cuando llegas a un nuevo lugar te agrada observarlo?				
29. Pienso como hablar con mis compañeros para no hacerlos sentir mal				
30. ¿ Te agrada clasificar objetos?				
31. Te agrada dibujar o pintar				
32. Se me facilita inventar cuentos, historias, poemas.				
33. Haces amigos con facilidad				
34. Te emocionan los lugares nuevos				
35. Te gusta hacer actividades al aire libre				
36. ¿ Te gusta planear lo que vas a hacer antes de realizarlo?				
37. ¿ Te molesta que para hacer una actividad separen la información?				
38. ¿ Te gusta que te pongan ejemplos de tu vida para poder entender mejor?				
39. ¿ Te gusta relacionar lo que aprendes con algo que conoces para aprender mejor?				
40. Necesitas que te digan por que debes hacer las cosas				
41. ¿ Te agrada realizar ejercicios de identificación de figuras repetidas (patrones)?				
42. Si algo no funciona te enojas mucho				
43. Cuando realizas un juego piensas como puedes ganar				
44. ¿ Necesitas tocar objetos para aprender?				
45. ¿ Cuando te muestran una imagen, te gusta observarla a detalle?				
46. ¿ Puedes realizar operaciones o problemas matemáticos mentalmente?				
47. Me agrada arriesgarme aunque sepa que me puedo equivocar				
48. En mi mochila me gusta guardar de todo aunque no me sirvan en la escuela				
49. Me gusta tocar los objetos para poder conocerlos y descubrir cómo funcionan o espero que mi papá me diga cómo funciona				
50. Cuando hago algo pienso en lo que me dicen mis papás o hago lo que yo pienso.				
	SC	D	I	A

SC = SENTIDO COMUN D = DINÁMICO A = ANALÍTICO I = IMAGINATIVO

PREGUNTA	SI	NO	No de alumnos	
			Analíticos	
1.	SC	D	Niños	3
2.	SC	D	Niñas	2
3.	SC	D	Total de alumnos analíticos	
4.	SC	D		5
5.	SC	D		
6.	A	I	Imaginativos	
7.	I	A	Niños	4
8.	A	I	Niñas	4
9.	I	A	Total de alumnos imaginativos	
10.	I	A		8
11.	SC	D	Dinámicos	
12.	SC	D	Niños	2
13.	D	SC	Niñas	5
14.	D	SC	Total de alumnos dinámicos	
15.	A	I		7
16.	D	SC	Sentido común	
17.	I	A	Niños	5
18.	D	SC	Niñas	1
19.	A	I	Total de alumnos sentido común	
20.	SC	D		6
21.	I	A		
22.	I	A		
23.	I	A		
24.	A	I		
25.	SC	D		
26.	D	SC		
27.	D	SC		
28.	A	I		
29.	I	A		
30.	A	I		
31.	I	A		
32.	I	A		
33.	D	SC		
34.	D	SC		
35.	D	SC		
36.	A	I		
37.	I	A		
38.	I	A		
39.	I	A		

Anexo 7.

Test VARK

Los siguientes instrumentos están basados en las características que proporciona cada teoría de estilo de cognitivo presentadas en el texto de Armando Lozano; elaborados a las necesidades de los niños a quienes van dirigidos, en este caso alumnos de quinto grado de primaria.

- Vas a ir elegir que ponerte para ir al cumpleaños de un amigo. Tú decides
 - Escuchar a tu mamá para que te diga que ponerte
 - Mirar la ropa que tienes y elegir una
 - Elegir según una descripción de una revista para niños
 - Escoger algo que te has puesto antes
- Vas a pedir un regalo de tu cumpleaños a tus papás, que decides pedir:
 - Fides un consejo a un amiguito
 - Un carrito o muñeca
 - Un cuento
 - Un video juego
- Te duele el estómago y tus papás te llevan al médico, prefieres que el doctor te diga que tienes:
 - Que te enseñe con un muñequito y te diga que tienes
 - Te escribe un recado donde te diga lo que tienes
 - Te diga que está mal
 - Te enseñe en la computadora que está mal
- Tus papás quieren comprar un celular nuevo y te piden que les ayudes a elegirlo, cómo tomas una decisión para ayudarlos
 - Probándolo
 - Viendo si te gusta
 - Lees la caja del celular
 - Escuchas lo que dice el vendedor
- No estás seguro cómo se escribe una palabra, qué haces:
 - Escribes la palabra de todas maneras
 - La repites y la escribes
 - Buscas la palabra en un libro
 - Imaginas la palabra
- Vas a una agencia de viajes con tus papás y ayudas a elegir el lugar que haces:

40.	I	A
41.	A	I
42.	SC	D
43.	SC	D
44.	D	SC
45.	A	I
46.	A	I
47.	D	SC
48.	D	SC
49.	SC	
50.	SC	

Características de los alumnos según su estilo de aprendizaje de acuerdo al Sistema 4MAT

MAGINATIVOS	ANALITICOS	SENTIDO COMUN	DINAMICOS
Pregunta favorita ¿por qué?	Pregunta favorita ¿Qué?	Pregunta favorita ¿Cómo funciona?	Pregunta favorita ¿Qué pasará si?
Piensen mucho en lo que valoran	Les gusta obtener información precisa	Les gusta mucho la práctica y la actividad	Quieren ver relaciones y enlaces en las cosas.
Necesitan entender cómo se relaciona lo que aprenden con sus creencias, sentimientos y opiniones.	Les gusta desarrollar teorías y conceptos de manera organizada y clara.	Son pragmáticos que las cosas tengan una aplicación útil.	Llegan a conclusiones acertadas, en ausencia de justificaciones lógicas.
Buscan encontrarle un sentido a lo que aprenden	Buscan competencia.	Le dan valor al pensamiento estratégico	Les gusta tomar riesgos y no tienen problemas para adaptarse.
Utilizan mucho su imaginación y trabajan por la armonía	Gustan de la exactitud y el detalle, y respetan la autoridad.	Les gusta mucho trabajar con problemas reales.	Se interesan por las cosas nuevas, por lo que se adaptan fácilmente al cambio.
Personas que perciben a través de la experiencia concreta y procesan a través de la observación reflexiva.	Personas que perciben a través de la conceptualización abstracta y procesan a través de la observación reflexiva.	Personas que perciben a través de la conceptualización abstracta y procesan a través de la experimentación activa.	Personas que perciben a través de la experiencia concreta y procesan a través de la experimentación activa.

- Fide imágenes de los lugares
 - Le pides que te cuente como es el lugar
 - Lees las descripciones de los lugares
 - Prefieres ir a un lugar que has visitado antes
- Tienes un juguete nuevo y no sabes cómo funciona que haces
 - Fides a tu papá que te diga cómo funciona
 - Lo juegas y exploras como funciona
 - Ves en la caja como juega el niño del dibujo
 - Lees las instrucciones
 - Quieres aprender a jugar en la computadora que haces:
 - Presionas todas las teclas
 - Ves como otro niño juega
 - Fides que te expliquen cómo jugar
 - Lees las instrucciones del juego
 - Llegan visitas a tu casa y quieren ir al baño, tu que haces:
 - Le dices donde está el baño
 - Lo llevas
 - Le haces un dibujo (croquis) de cómo llegar
 - Escribes un recado de cómo llegar
 - Tu que prefieres que tu maestra lleve para que aprendas:
 - Canciones
 - Juegos
 - Dibujos
 - Un libro
 - Hay un niño nuevo en tu salón, como le enseñas tu escuela:
 - Le das un recorrido por la escuela.
 - Le haces un dibujo de la escuela
 - Le dices como es la escuela
 - Le haces una carta de cómo es tu escuela
 - Vas a compartir algo que paso en tu casa, como lo haces:
 - Les haces un dibujo de lo que paso en tu casa
 - Les escribes en una hoja lo que paso
 - Se los platicas
 - Lo representas

Tabla de los Resultados del inventario de VARK				
Niveles de conceptualización DIAGNÓSTICO				
Alumno (a)	Visual	Auditivo	Lectura/Escritura	Kinestésico
Estudiante 1				*
Estudiante 2	*			*
Estudiante 3	*			*
Estudiante 4		*		*
Estudiante 5	*			*
Estudiante 6		*		*
Estudiante 7				*
Estudiante 8	*	*		
Estudiante 9				*
Estudiante 10	*			*
Estudiante 11				*
Estudiante 12	*		*	
Estudiante 13	*	*		
	7	4	1	10

Anexo 8.

"La abeja haragana"

Contesta las siguientes preguntas de los tres textos que leísta.

1.- Escribe que significan las siguientes palabras.

Haragana:

Conservarlo:

Colmena:

Disgustarse:

Advertencia:

2.- Contesta las preguntas.

Según el texto ¿Cómo era la abejita haragana?

¿Qué hacía todos los días la abejita al levantarse?

¿Cuál es el trabajo de las abejas más viejas de la colmena?

¿Qué le dijeron las demás abejas a la abejita haragana cuando se enojaron con ella?

3.- Subraya la oración correcta.

Todos los días apenas el sol calentaba, la abejita se asomaba a la puerta.

La abejita apenas se asomaba el sol calentaba a la puerta.

Apenas asomaba la puerta, el sol calentaba la abejita se asomaba.

Son muy serias la abejas y comenzaron como a enojarse con su hermana.

Como las abejas son muy serias comenzaron a disgustarse con su hermana abeja.

La hermana comenzaron a enojarse con las abejas muy serias.



Texto literario. La abeja haragana

Había una vez en una colmena una abeja que no quería trabajar, es decir, recorría los árboles uno por uno para tomar el jugo de las flores; pero en vez de conservarlo convertirlo en miel, se lo tomaba del todo.

Era, pues, una abeja haragana. Todas las mañanas, apenas el sol calentaba el aire, la abejita se asomaba a la puerta de la colmena, veía que hacía buen tiempo, se peinaba con las patas, como hacen las moscas, y echaba entonces a volar, contenta del lindo día. Zumbaba muerta de gusto de flor en flor, entraba en la colmena, volvía a salir, y así se lo pasaba todo el día mientras las otras abejas se la pasaban trabajando para llenar la colmena de miel, porque la miel es el alimento de las abejas recién nacidas.

Como las abejas son muy serias, comenzaron a disgustarse con el proceder de la hermana haragana. En la puerta de las colmenas hay siempre unas cuantas abejas que están de guardia para cuidar que no entren otros insectos en la colmena. Estas abejas suelen ser muy viejas, con gran experiencia de la vida y tienen el lomo pelado porque han perdido todos los pelos de rozar contra la puerta de la colmena.

Un día, pues, detuvieron a la abeja haragana cuando iba a entrar, diciéndole:
—Compañera: es necesario que trabajes, porque todas las abejas debemos trabajar.
La abejita contestó:
—Yo ando todo el día volando, y me canso mucho.
—No es cuestión de que te canses mucho —respondieron—, sino de que trabajes un poco. Es la primera advertencia que te hacemos.
Y diciendo así la dejaron pasar.

Pero la abeja haragana no se corregía. De modo que a la tarde siguiente las abejas que estaban de guardia le dijeron:
—Hay que trabajar, hermana. Y ella respondió enseguida: —¡Uno de estos días lo voy a hacer!
—No es cuestión de que lo hagas uno de estos días —le respondieron—, sino mañana mismo. Acuérdate de esto.
Y la dejaron pasar.

Anexo 9.

Niveles de Logro para Velocidad Lectora Palabras Leídas por Minuto				
Primaria				
Grado Escolar	Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
Primero	Menor que 15	De 15 a 34	De 35 a 59	Mayor que 59
Segundo	Menor que 35	De 35 a 59	De 60 a 84	Mayor que 84
Tercero	Menor que 60	De 60 a 84	De 85 a 99	Mayor que 99
Cuarto	Menor que 85	De 85 a 99	De 100 a 114	Mayor que 114
Quinto	Menor que 100	De 100 a 114	De 115 a 124	Mayor que 124
Sexto	Menor que 115	De 115 a 124	De 125 a 134	Mayor que 134

Fluidez lectora.

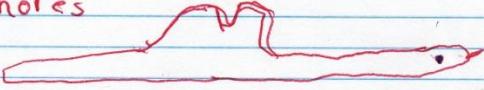
Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
En este nivel el alumno es capaz de leer sólo palabra por palabra, en pocas ocasiones puede leer dos o tres palabras seguidas. Presenta problemas severos en cuanto al ritmo, la continuidad y la entonación que requiere el texto, lo cual implica un proceso de lectura en el que se pierde la estructura sintáctica del texto.	En este nivel el alumno es capaz de realizar una lectura por lo general de dos palabras agrupadas, en pocas ocasiones de tres o cuatro palabras como máximo. Eventualmente se puede presentar la lectura palabra por palabra. Presenta dificultad con el ritmo y la continuidad indispensables para realizar la lectura, debido a que el agrupamiento de las palabras se escucha torpe y sin relación con contextos más amplios como oraciones o párrafos.	En este nivel el alumno es capaz de leer frases pequeñas. Presenta ciertas dificultades en cuanto al ritmo y la continuidad debido a errores en las pautas de puntuación indicadas en el texto (no considera los signos de puntuación o los adicionales), los cuales, en la mayoría de los casos, no afectan el sentido del mismo porque se conserva la sintaxis del autor. Además, la mayor parte de la lectura la realiza con una entonación apropiada presentando alguna omisión respecto a las modulaciones requeridas por el texto.	En este nivel el alumno es capaz de leer principalmente párrafos u oraciones largas con significado. Aunque se pueden presentar algunos pequeños errores en cuanto al ritmo y la continuidad por no seguir las pautas de puntuación indicadas en el texto, estos errores no demeritan la estructura global del mismo, ya que se conserva la sintaxis del autor. En general, la lectura se realiza con una adecuada entonación aplicando las diversas modulaciones que se exigen al interior del texto.

Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
<p>Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes (señalados, con balazos, en los otros niveles). Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente.</p> <p>En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas.</p>	<p>Al recuperar la narración omite uno de los cuatro siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración.</p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo, la omisión de algunos marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: <i>después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.</i>) impiden percibir a la narración como fluida.</p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla la narración. • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: <i>después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.</i>); además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc. de los personajes.</p>

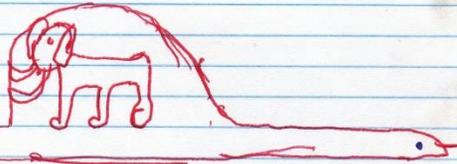
Anexo 10

Tabla de Resultados del Nivel de desempeño de los alumnos en las dimensiones de la lectura.				
Niveles de logro DIAGNÓSTICO				
Alumno (a)	Velocidad lectora		Fluidez lectora	Comprensión lectora
	ppm	Nivel	Nivel	Nivel
Estudiante 1	80	R.A	E	S.A
Estudiante 2	52	R.A	R.A	R.A
Estudiante 3	62	R.A	S.E	R.A
Estudiante 4	64	R.A	S.E	R.A
Estudiante 5	101	S.E	E	S.E
Estudiante 6	15	R.A	R.A	R.A
Estudiante 7	103	S.E	E	E
Estudiante 8	55	R.A	S.E	R.A
Estudiante 9	53	R.A	S.E	R.A
Estudiante 10	84	S.E	S.E	S.A
Estudiante 11	117	E	S.E	S.E
Estudiante 12	41	R.A	R.A	S.E
Estudiante 13	38	R.A	S.E	S.E

un niño dibujo vive viji dibujo
 disieron que es un sobredo
 Xhi fuso que paresia aconsejaron los
 señores

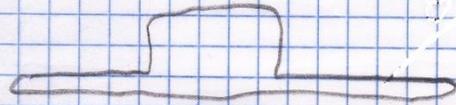


esto es mi dibujo dibujo y lo aconsejaron los señores

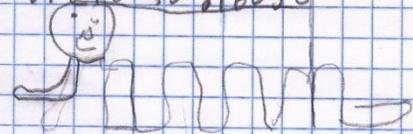


que en mucha le una a resia
 su coche en pequeño príncipe y
 yo

un niño dibujo sete dibujo vive
 dijero parese un sobedo



este busejudo dibujo y los
 señores se aconsejaron los señores
 y llano vije su dibujo



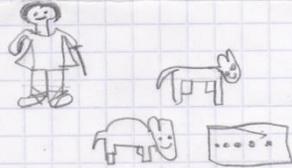
que en muchacha le van a
 regla su coche en pequeño
 príncipe y lo van aconsejaron
 su dibujo

un niño que abia leído sobre el libro de
 los sueños se apario adibujar una boa
 que abia comido a un elefante



les enseñaba mucho su dibujo a los adultos
 y la mayoría le decía por que dibujaste un
 sombrero boblio adibujar otro y les seguian
 diciendole lo mismo así que dejó su apasion
 de pintar y se dedico a piloto unaves se encon
 tro en el desierto y se encontro un niño que le
 pidio un cordero pezo no sabia dibujar corderos.

los dibujos



que ha albebarlo a su tierra y les
 ha aconsejar a sus mayores

Yahir M.R

un niño que abia leído sobre el libro
 de los sueños se apario adibujar
 una boa que abia comido a un elefan
 te



les enseñaba mucho su dibujo a los
 adultos y la mayoría le decía por que
 dibujaste un sombrero boblio adibujar
 otro y los seguian diciendole lo mismo
 así que dejó su apasion de pintar y se
 dedico a piloto unaves se encon
 tro en el desierto y se encontro un
 niño que le pidio un cordero pero
 no sabia dibujar corderos

los dibujos



que ha albebarle a su tierra y le
 ha aconsejar a sus mayores

Anexo 12

Resultados de la evaluación en el proceso de escritura.				
Alumno (a)	1.-	2.-	3.-	
Estudiante 1	E	E	E	
Estudiante 2	R.A	R.A	E	
Estudiante 3	S.E	R.A	S.E	
Estudiante 4	S.E	R.A	S.E	
Estudiante 5	E	E	E	
Estudiante 6	R.A	R.A	S.E	
Estudiante 7	E	E	E	
Estudiante 8	R.A	R.A	S.E	
Estudiante 9	R.A	R.A	S.E	
Estudiante 10	S.E	S.E	S.E	
Estudiante 11	S.E	S.E	S.E	
Estudiante 12	S.E	S.E	E	
Estudiante 13	S.E	S.E	E	
	R.A=4 S.E=6 E=3	R.A=6 S.E=4 E=3	S.E=7 E=5	
<i>Niveles de desempeño para evaluar la Textualización, como proceso de la producción escrita.</i>				
Nivel Requiere apoyo	Nivel se acerca al Estándar	Nivel Estándar	Nivel Avanzado	
1.- Selecciona con dificultad las palabras y las ideas u oraciones más apropiadas, para decir con claridad los conceptos que se intentan expresar.	Selecciona someramente las palabras y las ideas u oraciones más apropiadas, para decir con claridad los conceptos que se intentan expresar.	Selecciona correctamente las palabras y las ideas u oraciones más apropiadas, para decir con claridad los conceptos que se intentan expresar.	Selecciona correcta y deliberadamente las palabras y las ideas u oraciones más apropiadas, para decir con claridad los conceptos que se intentan expresar.	
2.- Establece con dificultad relaciones entre las oraciones según un orden y un sentido para conseguir un texto integrado.	Establece someramente relaciones entre las oraciones según un orden y un sentido para conseguir un texto integrado.	Establece correctamente relaciones entre las oraciones según un orden y un sentido para conseguir un texto integrado. Sigue correctamente las convenciones de escritura.	Establece correcta y deliberadamente relaciones entre las oraciones según un orden y un sentido para conseguir un texto integrado.	
3.- Sigue con dificultad las convenciones de escritura.	Sigue someramente las convenciones de escritura.		Sigue correcta y deliberadamente las convenciones de escritura.	

Anexo 13.

Etapas de desarrollo del niño según Piaget (1969) y Carretero (1993).	
Jean Piaget (1969) en “Seis estudios de psicología”	Mario Carretero (1993) en “Constructivismo y educación”
4ta de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto. 2/7 5ta etapa de la operaciones intelectuales concretas (inicio de la lógica) y de los sentimientos morales y sociales de cooperación. 7/11-12	Operacional concreto (2 a 11-12) Sub periodo Preoperatorio Transición de los esquemas prácticos a las representaciones. Manejo frecuente de símbolos, uso del animismo, realismo y artificialismo. Sub periodo de las operaciones concretas Progresivo dominio de las tareas operacionales concretas (seriación, clasificación y otras similares).

6ta etapa operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia)	Operacional formal (11-12 A 14-15 años y edad adulta) Capacidad para formular y comprobar hipótesis y aislar variables. Consideración de todas las posibilidades de relación entre efectos y causas. Utilización de una cuantificación relativamente compleja (proporción, probabilidad y otras similares)
--	--

Elaboración propia.

Anexo 14.

Estadio naturales del desarrollo cognitivo del niño Alex Kozulin (1994)	
“La psicología de Vygotsky” Alex Kozulin 1994 pág. 155 Estadio naturales del desarrollo cognitivo del niño	
3er estadio	El niño empieza a utilizar medio simbólicos externos para resolver problemas internamente. La producción verbal de este estadio se caracteriza por la emisión de grandes cantidades de <habla egocéntrica> consideradas como una forma transitoria entre el habla comunicativa primitiva y las formas verbales más maduras cuya meta es controlar nuestra propia conducta y pensamiento.
4to estadio	Caracterizado por los procesos de internalización. Las operaciones con medio simbólicos externos se interiorizan. El niño es capaz de resolver los problemas aritméticos y lógicos en su cabeza, sin tener que recurrir a la manipulación de mediadores reales. El habla se internaliza, convirtiéndose en habla interna silenciosa, lo cual es indispensable para planear acciones tanto interna como verbal.

Elaboración propia.

Anexo 15.

“La psicología de Vygotsky” (Alex Kozulin, 1990, págs. 157-159) Principales representaciones conceptuales		“Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vygotsky” (Colinvaux, 2004, pág. 57)
Complejos	Pueden servir de equivalentes funcionales de los conceptos. Los vínculos que existen entre los miembros de un complejo son concretos y reales. En un complejo no hay ninguna organización jerárquica de las relaciones entre los distintos atributos de los bloques elegidos.	Se caracteriza por el origen concreto y factual de las relaciones percibidas en el material experimental. Así como por la pluralidad, fluidez y consecuente variación de estas relaciones a lo largo de la tarea.
Conceptos potenciales.	Son los portadores de la función elemental de la abstracción. Se desarrollan a partir de la abstracción por aislamiento, que es poco más que un producto de la formación de hábitos. Es insuficiente para la resolución de problemas, necesita complementarse con una generalización la cual el niño logra al adquirir el razonamiento por <pseudoconceptos>	Surge una organización que, para todos los efectos, se debe a la identificación de un criterio único y estable.
Pseudo conceptos	Conserva su subestructura de <complejo> pero funciona como concepto. Constituye una especie de frontera entre los pensamientos lógico y pre-lógico A menudo no pueden distinguirse fenotípicamente de los conceptos.	

Anexo 16

Factores que provocan la dislexia M.I Celdrán y F. Zamorano Buitrago Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes.		
Genéticos	Cognitivos	Neurológicos
<p>Presencia de dislexia en niños con familiares directos que hayan sido diagnosticados con dislexia.</p> <p>Mayor tasa de alteración en gemelos homocigóticos.</p>	<p>Déficit perceptivos y de memoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Problema de percepción cuando los estímulos visuales se le presentan etiquetados verbalmente. -Dificultades de codificación verbal y fonológica, más que de tipo perceptivo, ya que solo fracasan cuando los estímulos hay que procesarlos de forma verbal. -Dificultades e memoria. <p>Déficit en el procesamiento verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cuando tiene que abstraer y generalizar la información verbal en tareas de transferencia de la información o para integrarla en esquemas visuales o verbales. -Comprensión lectora deficiente. -Escaso dominio sintáctico. Vocabulario reducido, menor fluidez para descripciones verbales y un uso sintáctico menos complejo que en lo no disléxicos. -Fallos en el análisis sonoro de las letras o grafemas. Su problema reside en la codificación fonológica. Son dificultades a la hora de transformar las letras a palabras que ven, en un código verbal. 	<p>Manifestación de una representación bilateral del procesamiento espacial.</p> <p>Disfunciones neurológicas leves, problemas menores de coordinación.</p>

Elaboración propia.

Anexo 17.

(Barriga, 2010, págs. 237,238,277,278,280.)					
Dificultades manifestadas en la comprensión lectora.			Dificultades manifestadas en la producción de texto		
Nivel estructural y micro estructural	Nivel de comprensión macro y superestructura	Nivel de comprensión modelo de situación.	En la planificación	En la textualización	En la revisión

<p>-Problemas para reconocer las palabras; es decir, cuando el alumno no conoce el significado de algunas palabras.</p> <p>-Problemas para construir e integrar proposiciones, relacionar ideas nuevas con las ya dadas; cuando se dice que el alumno <pierde el hilo>.</p>	<p>-Problemas para construir ideas globales, de generalización, selección e integración, cuando el alumno menciona que no sabe lo que quieren decir.</p> <p>-Problemas para integrar todas las ideas en un esquema, los alumnos logran identificar las oraciones, ideas principales del texto, pero no identifican en el tema general al que pertenecen.</p>	<p>-Problemas para construir un modelo situacional. Autocuestionarse, autoexplicarse.</p>	<p>-Falta de la consideración de factores comunicativo-contextuales (quien escribe, para quien se escribe, para que se escribe)</p> <p>-Exploración sobre el tema que se escribe.</p> <p>-Concreción del plan de escritura.</p>	<p>-Problemas de normatividad lingüística. (relacionados con la gramática y ortografía)</p> <p>-Problemas de tipo organizativo o textual.</p> <p>-Problemas del tipo temático. (Desconocimiento del contenido sobre el que se escribe.)</p> <p>-Incapacidad para mantener el pensamiento sobre un tema.</p>	<p>-Obstáculos que se derivan de la dificultad para entender el texto como un objetivo a conseguir desde el punto de vista del destinatario potencial.</p> <p>-Problemas para aplicar la secuencia cíclica. (repaso, evaluación, detección del problema, corrección y reevaluación)</p> <p>-Dificultades relacionadas con la falta de habilidad para la detección y corrección de problemas complejos de la redacción.</p>
---	--	---	---	---	--

Elaboración propia.

Anexo 18.

Tipos de texto según Kaufman, retomado por Barriga. (Barriga, 2010, pág. 230)	
Tipos de textos	Definición/Función
Narrativo:	Presenta en un orden cronológico acontecimientos o sucesos. Sus funciones principales son: expresiva, literaria, apelativa e informativa.
Descriptivo:	Describir sucesos, objetos, fenómenos, situaciones. Sus funciones pueden ser: informativa, literaria y apelativa.
Expositivo:	Pretende explicar determinados fenómenos, procesos. O bien exponer información sobre estos. Su función principal es: informativa.
Argumentativo	Se intenta persuadir al lector por medio de opiniones ideas, juicios, críticas. Sus funciones principales son: informativa y apelativa.
Instructivo	Intentan inducir a la acción, señalan procedimientos o técnicas a seguir indicando de qué manera hacer. Sus funciones principales son: informativa y apelativa.

Elaboración propia.

Anexo 19.

Organización, propósito y palabras según los tipos de texto.			
Tipo de texto	Organización	Propósito	Palabras clave
Descriptivo	De manera asociativa alrededor de un tema específico, que articula en forma subordinada una serie de características particulares.	Describir o definir.	Conectores aditivos

De secuencia temporal	Por medio de una secuencia cronológica.	Un vínculo estrictamente temporal entre los componentes.	Expresan semánticamente, orden de eventos. En primer término, en segundo lugar, por último, etc.
Comparativo	A través de la comparación de semejanzas y/o contrastación de diferencias entre dos o más temáticas.	Comparar dos o más cosas (temáticas, ideas, o casos).	A semejanza, diferencia, desde un punto de vista, etc. Conectores contra-argumentativos.
De co-variación	Relación retórica del tipo causa-efecto.	Se presenta la causa y una serie de explicaciones que la vinculan con el efecto.	Ordenadores consecutivos: la causa principal, por esta razón, la consecuencia es, etc.
De problema-solución.	La presentación de uno o varios problemas y posiblemente la o los posibles soluciones existentes.		El problemas es, la pregunta central, la solución es, una dificultad, etc.
Argumentativos		Tratan de convencer, persuadir al lector o incidir en su opinión.	Puesto que, por ello, una razón, porque, etc.

Elaboración propia.

Anexos 20.

Lista de cotejo para la evaluación puntual de cada uno de los juegos con relación a los aprendizajes esperados.									
Aprendizajes esperados	Identifica las letras para escribir palabras determinadas.		Identifica las letras pertinentes para escribir palabras determinadas.		Identifica la similitud gráfica entre palabras que riman.		Establece correspondencias entre escritura y oralidad al leer palabras y frases		Punteo
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Estudiante 1									
Estudiante 2									
Estudiante 3									
Estudiante 4									
Estudiante 5									
Estudiante 6									
Estudiante 7									
Estudiante 8									
Estudiante 9									
Estudiante 10									
Estudiante 11									
Estudiante 12									
Estudiante 13									

Elaboración propia.

Anexo 21.

Niveles de logro para identificar los niveles de logro de los alumnos en el fortalecimiento de las Habilidades Fonológicas					
Nivel de logro	Requiere Apoyo	Suficiente	Bueno	Muy Bien	Óptimo
1.-Conciencia léxica: Habilidad para identificar palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada.	Identifica con dificultad palabras que componen las frases.	Identifica palabras que componen las frases y comenta sobre los ejemplos	Identifica correctamente palabras que componen las frases.	Identifica y manipula debidamente palabras que componen las frases.	Identifica y manipula eficientemente palabras que componen las frases.
2.- Conciencia de rima léxica: Habilidad para identificar y manipular la rima de las palabras.	Identifica con dificultad la rima de las palabras.	Identifica la rima de las palabras y comenta sobre los ejemplos dados.	Identifica correctamente la rima de las palabras y sugiere ideas.	Identifica y manipula correctamente la rima de las palabras y sugiere ideas.	Identifica y manipula eficientemente la rima de las palabras y recrea algunos ejemplos al respecto.
3.- Conciencia silábica: Habilidad para segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras.	Segmenta con dificultad las sílabas que componen las palabras sin realizar comentarios al respecto.	Segmenta las sílabas que componen las palabras y comenta al respecto.	Segmenta correctamente las sílabas que componen las palabras.	Segmenta y manipula correctamente las sílabas que componen las palabras.	Segmenta y manipula eficientemente las sílabas que componen las palabras y las manipula para recrear nuevas palabras.
4.- Conciencia intra-silábica: Habilidad para segmentar y manipular el arranque (consonante/antes vocal) diferenciar entre mar y bar ;y la rima (vocal y consonantes que siguen) por y pez	Requiere apoyo para diferenciar las sílabas de arranque en las palabras.	Diferencia con regularidad las sílabas de arranque en las palabras.	Diferencia correctamente las sílabas de arranque en las palabras.	Diferencia y manipula correctamente las sílabas de arranque en las palabras.	Diferencia y manipula con precisión las sílabas de arranque en las palabras.

Rúbrica para la Evaluación continua del nivel de avance de los alumnos con relación al fortalecimiento de las habilidades fonológicas en cada juego.

HABILIDAD FONOLÓGICA					
NIVELES DE DESEMPEÑO	Requiere Apoyo	Suficiente	Bueno	Muy Bien	Óptimo
SESION ESTUDIANTE					
Estudiante 1					
Estudiante 2					
Estudiante 3					
Estudiante 4					
Estudiante 5					
Estudiante 6					
Estudiante 7					
Estudiante 8					
Estudiante 9					
Estudiante 10					
Estudiante 11					
Estudiante 12					
Estudiante 13					

Elaboración propia.

Rúbrica para identificar los Niveles de logro de los alumnos en el fortalecimiento de los sub-procesos del proceso de Planeación en el proceso de Escritura.

Proceso de la escritura.	Sub-proceso de escritura.	Requiere Apoyo	Suficiente	Bueno	Muy Bien	Óptimo
Planificación:	Establecimiento de metas.	Redacta con dificultad para qué, por qué, y en función de qué, y para quien va dirigido.	Redacta someramente para qué, por qué, y en función de qué, y para quien va dirigido.	Redacta correctamente para qué, por qué, y en función de qué, y para quien va dirigido.	Redacta correcta y deliberadamente para qué, por qué, y en función de qué, y para quien va dirigido.	Redacta eficiente deliberadamente para qué, por qué, y en función de qué, y para quien va dirigido.
	Generación de ideas o del contenido a escribir.	Busca con dificultad información en su MLP o de fuentes documentadas, para dejar en claro que se quiere y se debe escribir.	Busca superficialmente información en su MLP o de fuentes documentadas, para dejar en claro que se quiere y se debe escribir.	Busca correctamente información en su MLP o de fuentes documentadas, para dejar en claro que se quiere y se debe escribir.	Busca correcta y deliberadamente información en su MLP o de fuentes documentadas, para dejar en claro que se quiere y se debe escribir.	Redacta eficiente y deliberadamente información en su MLP o de fuentes documentadas, para dejar en claro que se quiere y se debe escribir.
	Determinación del género y la organización del texto.	Toma con dificultad decisiones sobre qué género se desea utilizar y cómo se pretende organizar la información a escribir.	Toma superficialmente decisiones sobre qué género se desea utilizar y cómo se pretende organizar la información a escribir.	Toma correctamente decisiones sobre qué género se desea utilizar y cómo se pretende organizar la información a escribir.	Toma correcta y deliberadamente decisiones sobre qué género se desea utilizar y cómo se pretende organizar la información a escribir.	Toma eficiente y deliberadamente decisiones sobre qué género se desea utilizar y cómo se pretende organizar la información a escribir.

Rúbrica para identificar los Niveles de logro de los alumnos en el fortalecimiento de los sub-procesos del proceso de Textualización en el proceso de Escritura.

Proceso de la escritura.	Sub-proceso de escritura.	Requiere Apoyo	Suficiente	Bueno	Muy Bien	Óptimo
Textualización:	Referenciar	Selecciona con dificultad las palabras y las ideas u oraciones más apropiadas, para decir con claridad los conceptos que se intentan expresar.	Selecciona someramente las palabras y las ideas u oraciones más apropiadas, para decir con claridad los conceptos que se intentan expresar.	Selecciona correctamente las palabras y las ideas u oraciones más apropiadas, para decir con claridad los conceptos que se intentan expresar.	Selecciona correcta y deliberadamente las palabras y las ideas u oraciones más apropiadas, para decir con claridad los conceptos que se intentan expresar.	Selecciona eficiente y deliberadamente las palabras y las ideas u oraciones más apropiadas, para decir con claridad los conceptos que se intentan expresar.
	Linearizar	Establece con dificultad relaciones entre las oraciones según un orden y un sentido para conseguir un texto integrado.	Establece someramente relaciones entre las oraciones según un orden y un sentido para conseguir un texto integrado.	Establece correctamente relaciones entre las oraciones según un orden y un sentido para conseguir un texto integrado.	Establece correcta y deliberadamente relaciones entre las oraciones según un orden y un sentido para conseguir un texto integrado.	Establece eficiente y deliberadamente relaciones entre las oraciones según un orden y un sentido para conseguir un texto integrado.

	Transcripción	Sigue con dificultad las convenciones de escritura.	Sigue someramente las convenciones de escritura.	Sigue correctamente las convenciones de escritura.	Sigue correcta y deliberadamente las convenciones de escritura.	Sigue eficiente y deliberadamente las convenciones de escritura.
--	---------------	---	--	--	---	--

Rúbrica para identificar los Niveles de logro de los alumnos en el fortalecimiento de los sub-procesos del proceso de Revisión en el proceso de Escritura.						
Proceso de la escritura.	Sub-proceso de escritura.	Requiere Apoyo	Suficiente	Bueno	Muy Bien	Óptimo
Revisión	Edición y estructura del texto.	Identifica con dificultad los problemas de textualización.	Identifica someramente los problemas de textualización.	Identifica correctamente los problemas de textualización.	Sigue correcta y deliberadamente los problemas de textualización.	Sigue eficiente y deliberadamente los problemas de textualización.
	Reedición del texto y nuevas revisiones del mismo.	Realiza con dificultad correcciones de los errores o formulaciones inadecuadas. Realiza con dificultad adecuaciones pertinentes con los objetivos y el plan elaborado.	Realiza someramente correcciones de los errores o formulaciones inadecuadas. Realiza someramente adecuaciones pertinentes con los objetivos y el plan elaborado.	Identifica correctamente los errores o formulaciones inadecuadas. Realiza correctamente adecuaciones pertinentes con los objetivos y el plan elaborado.	Identifica correcta y deliberadamente los errores o formulaciones inadecuadas. Realiza correcta y deliberadamente adecuaciones pertinentes con los objetivos y el plan elaborado.	Identifica eficiente y deliberadamente correcciones de los errores o formulaciones inadecuadas. Realiza eficiente y deliberadamente adecuaciones pertinentes con los objetivos y el plan elaborado.

Tabla para la Evaluación del Nivel del Avance de los alumnos con relación al Fortalecimiento de los procesos de la producción de textos.

Actividad						
NIVELES DE DESEMPEÑO	Requiere Apoyo	Suficiente	Bueno	Muy Bien	Óptimo	
Sub-procesos						
No. De actividad.						
Estudiante 1						
Estudiante 2						
Estudiante 3						
Estudiante 4						
Estudiante 5						
Estudiante 6						
Estudiante 7						
Estudiante 8						
Estudiante 9						
Estudiante 10						
Estudiante 11						
Estudiante 12						
Estudiante 13						

Elaboración propia.

Anexo 24.

Tabla de registro de los “Resultados de la Evaluación Final del desarrollo identificado de las Habilidades Fonológicas en los alumnos” en la aplicación de la primera sesión de cada uno de los juegos”																				
	1.-Conciencia léxica: Habilidad para identificar palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada.					2.- Conciencia de rima léxica: Habilidad para identificar y manipular la rima de las palabras.					3.- Conciencia silábica: Habilidad para segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras.					4.- Conciencia intra-silábica: Habilidad para segmentar y manipular el arranque (consonante/antes vocal) diferenciar entre mar y bar ;y la rima (vocal y consonantes que siguen) por y pez				
	R. A	S	B	M B	O	R. A	S	B	M B	O	R. A	S	B	M B	O	R.A	S	B	MB	O
Estudiante 1																				
Estudiante 2																				
Estudiante 3																				
Estudiante 4																				
Estudiante 5																				
Estudiante 6																				
Estudiante 7																				
Estudiante 8																				
Estudiante 9																				
Estudiante 10																				
Estudiante 11																				
Estudiante 12																				
Estudiante 13																				

Elaboración propia.

Tabla de los “Resultados de la evaluación final del desarrollo identificado de los procesos de comprensión lectora en los alumnos” en la aplicación de la primera sesión de cada una de las actividades.										
Procesos de comprensión lectora	Nivel estructura: Reconocer las palabras					Nivel micro-estructura: Construir e integrar proposiciones				
	R.A	S	B	MB	O	R.A	S	B	MB	O
Estudiante 1										
estudiante 2										
Estudiante 3										
Estudiante 4										
Estudiante 5										
Estudiante 6										
Estudiante 7										
Estudiante 8										
Estudiante 9										
Estudiante 10										
Estudiante 11										
Estudiante 12										
Estudiante 13										

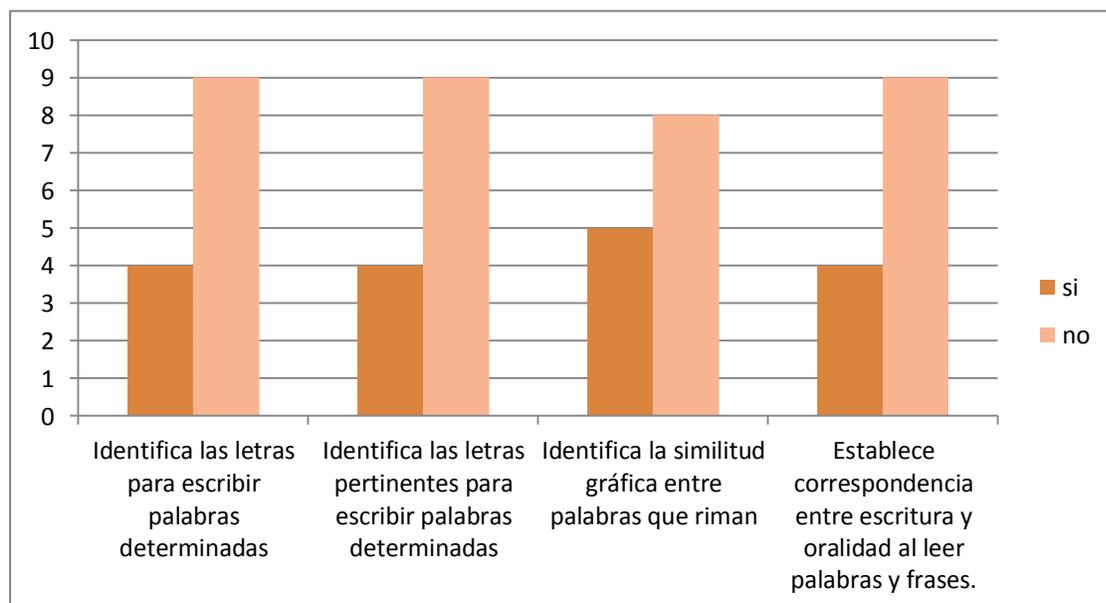
Elaboración propia.

Anexo 25.

LISTA DE COTEJO PARA “LA EVALUACIÓN PUNTUAL” DE LA ESTRATEGIA NO.1								
Aprendizajes esperados Nombre	Identifica las letras para escribir palabras determinadas.		Identifica las letras pertinentes para escribir palabras determinadas.		Identifica la similitud gráfica entre palabras que riman.		Establece correspondencias entre escritura y oralidad al leer palabras y frases	
	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si
Estudiante 1	*			*		*	*	
Estudiante 2		*	*		*			*
Estudiante 3	*		*		*		*	
Estudiante 4		*	*			*	*	
Estudiante 5		*		*		*		*
Estudiante 6		*	*			*	*	
Estudiante 7	*			*		*		*
Estudiante 8	*			*	*			*
Estudiante 9		*	*		*		*	
Estudiante 10	*		*			*	*	
Estudiante 11		*	*			*	*	
Estudiante 12	*		*			*	*	
Estudiante 13	*		*		*		*	
Total de alumnos	9	4	9	4	5	8	9	4

Elaboración propia.

Gráfica 1.



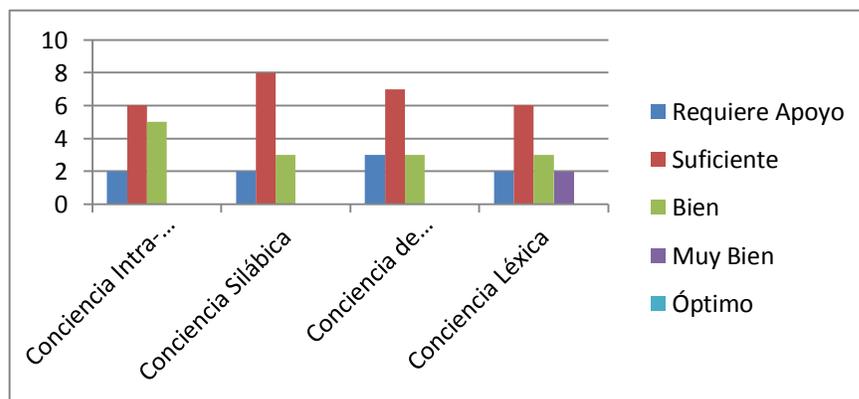
Anexo 26.

Tabla de los “Resultados de la Evaluación Diagnóstica Puntual del desarrollo identificado de las Habilidades Fonológicas en los alumnos” en la aplicación de la primera sesión de cada uno de los juegos.

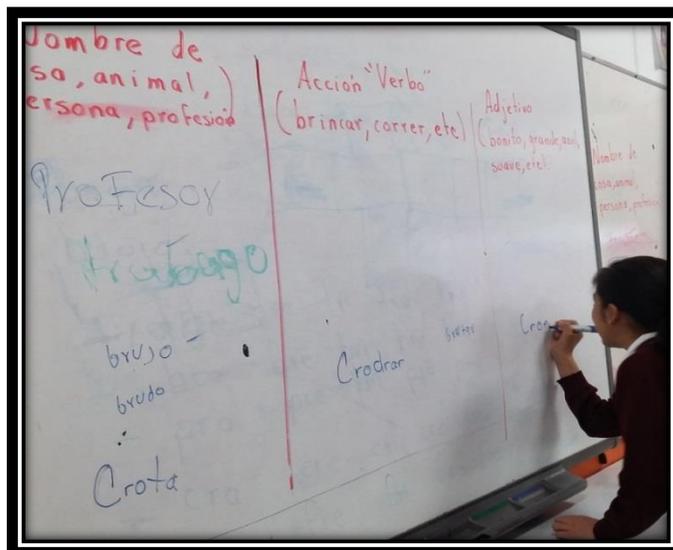
	1.-Conciencia léxica: Habilidad para identificar palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada.					2.- Conciencia de rima léxica: Habilidad para identificar y manipular la rima de las palabras.					3.- Conciencia silábica: Habilidad para segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras.					4.- Conciencia intra-silábica: Habilidad para segmentar y manipular el arranque (consonante/antes vocal) diferenciar entre mar y bar ; y la rima (vocal y consonantes que siguen) por y pez				
	R. A	S	B	M B	O	R. A	S	B	M B	O	R. A	S	B	M B	O	R.A	S	B	MB	O
Estudiante 1				*				*					*					*		
Estudiante 2		*					*					*					*			
Estudiante 3		*					*					*					*			
Estudiante 4		*					*					*					*			
Estudiante 5				*				*					*					*		
Estudiante 6	*					*					*				*					
Estudiante 7			*					*					*					*		
Estudiante 8		*				*						*					*			
Estudiante 9	*					*					*				*					
Estudiante 10			*				*					*						*		
Estudiante 11		*					*					*					*			
Estudiante 12			*				*					*					*			
Estudiante 13		*					*					*					*			
	2	6	3	2		3	7	3			2	8	3		2	6	5			

Elaboración propia.

Gráfica 2.



Anexo 27.



Anexo 28.

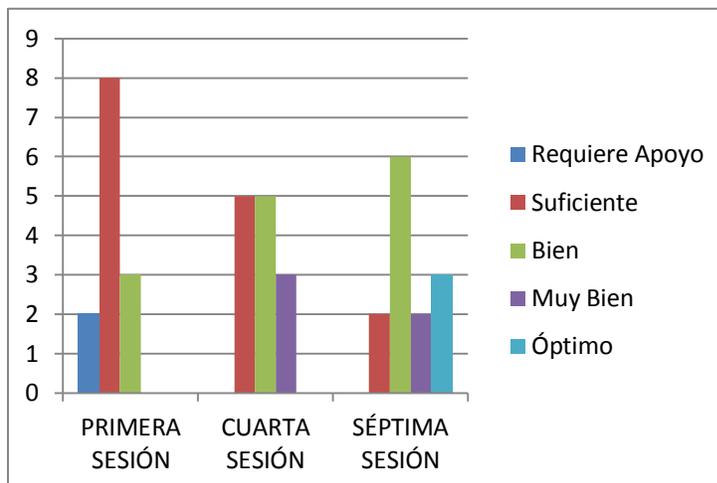


Anexo 29.

Tabla de los Resultados de la Evaluación Continua acerca del nivel de avance de los alumnos con relación al fortalecimiento de la Conciencia Intra-silábica en las sesiones 1,4 y 7 del juego “ahorcado por palabras”					
HABILIDAD FONOLÓGICA	Habilidad para segmentar y manipular el arranque en las palabras, y la rima en las palabras.				
NIVELES DE DESEMPEÑO	Requiere Apoyo	Suficiente	Bien	Muy Bien	Óptimo
SESION ESTUDIANTE	1	4	7		
Estudiante 1	B	MB	O		
Estudiante 2	S	S	B		
Estudiante 3	S	S	B		
Estudiante 4	S	B	B		
Estudiante 5	B	MB	O		
Estudiante 6	R.A	S	B		
Estudiante 7	B	MB	O		
Estudiante 8	S	B	S		
Estudiante 9	R.A	S	S		
Estudiante 10	S	B	MB		
Estudiante 11	S	B	B		
Estudiante 12	S	B	MB		
Estudiante 13	S	S	B		
	R.A=2 S=8 B=3	S=5 B=5 MB=3	S=2 B=6 MB=2 O=3		

Elaboración propia.

Gráfica 3.



Anexo 30.

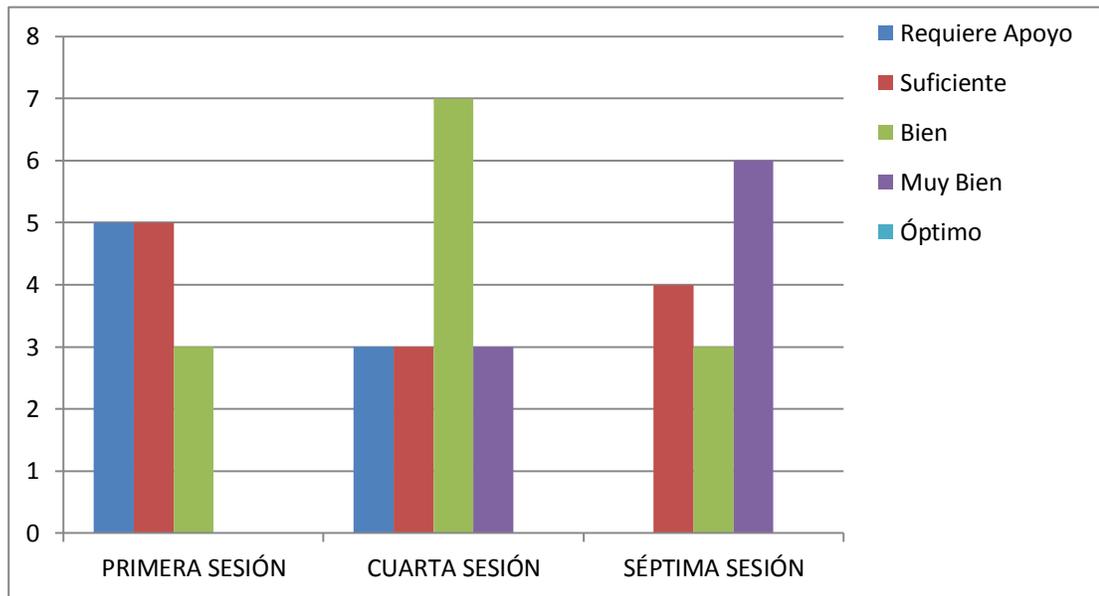


Anexo 31.

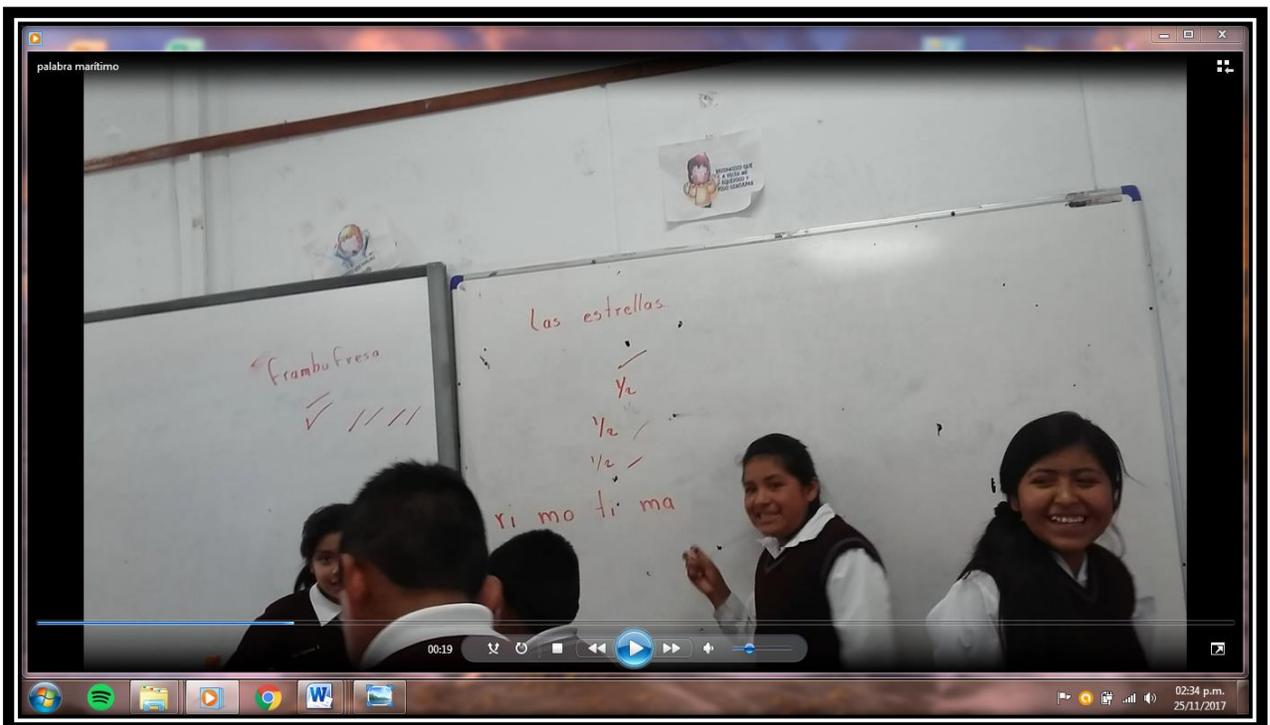
Tabla de los Resultados de la Evaluación Continua acerca del nivel de avance de los alumnos con relación al fortalecimiento de la Conciencia Silábica en las sesiones 1,4 y 7 del juego “ahora no me vez, ahora me vez”					
HABILIDAD FONOLÓGICA	Conciencia Silábica: Habilidad para segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras.				
NIVELES DE DESEMPEÑO	Requiere Apoyo	Suficiente	Bien	Muy Bien	Óptimo
SESION ESTUDIANTE	1		4		7
Estudiante 1	B		B		MB
Estudiante 2	R.A		S		S
Estudiante 3	S		B		B
Estudiante 4	S		B		MB
Estudiante 5	B		B		MB
Estudiante 6	R.A		R.A		S
Estudiante 7	B		B		MB
Estudiante 8	R.A		S		S
Estudiante 9	R.A		R.A		S
Estudiante 10	R.A		R.A		B
Estudiante 11	S		B		MB
Estudiante 12	S		B		MB
Estudiante 13	S		S		B
	R.A=5 S=5 B=3		R.A=3 S=3 B=7		S=4 B=3 MB=6

Elaboración propia

Gráfica 4.



Anexo 32.

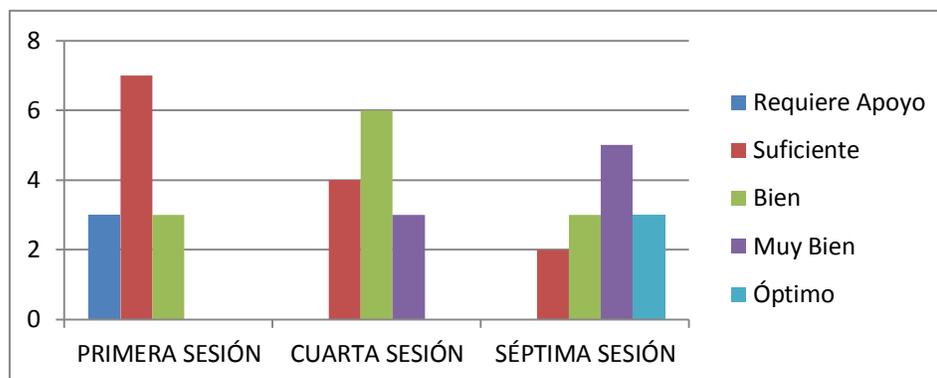


Anexo 33.

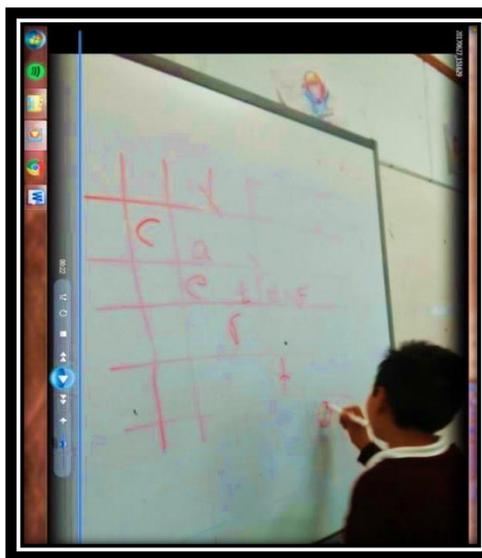
Tabla de los Resultados de la Evaluación Continua acerca del nivel de avance de los alumnos con relación al fortalecimiento de la Conciencia de Rima Léxica en las sesiones 1,4 y 7 del juego “el gato fonológico”					
HABILIDAD FONOLÓGICA	Conciencia de rima léxica: Habilidad para identificar y manipular la rima de las palabras.				
NIVELES DE DESEMPEÑO	R.A	S	B	MB	O
SESION ESTUDIANTE	1	4	7		
Estudiante 1	B	MB	O		
Estudiante 2	S	S	B		
Estudiante 3	S	B	MB		
Estudiante 4	S	B	MB		
Estudiante 5	B	MB	O		
Estudiante 6	R.A	S	B		
Estudiante 7	B	MB	O		
Estudiante 8	R.A	S	S		
Estudiante 9	R.A	S	S		
Estudiante 10	S	B	MB		
Estudiante 11	S	B	MB		
Estudiante 12	S	B	B		
Estudiante 13	S	B	MB		
	R.A=3 S=7 B=3	S=4 B=6 MB=3	S=2 B=3 MB=5 O=3		

Elaboración propia.

Gráfica 5.



Anexo 34.

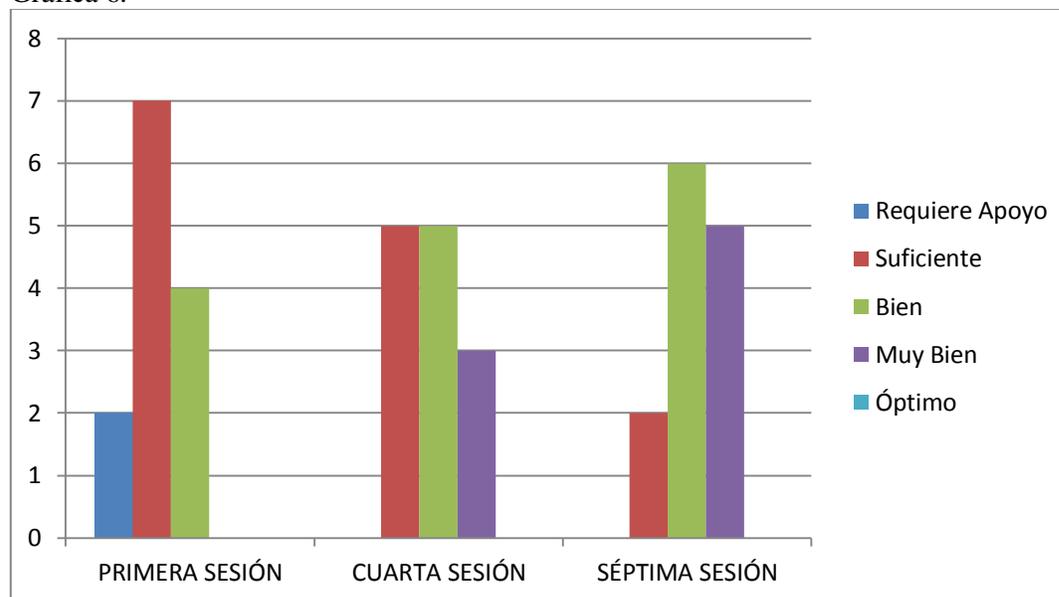


Anexo 35.

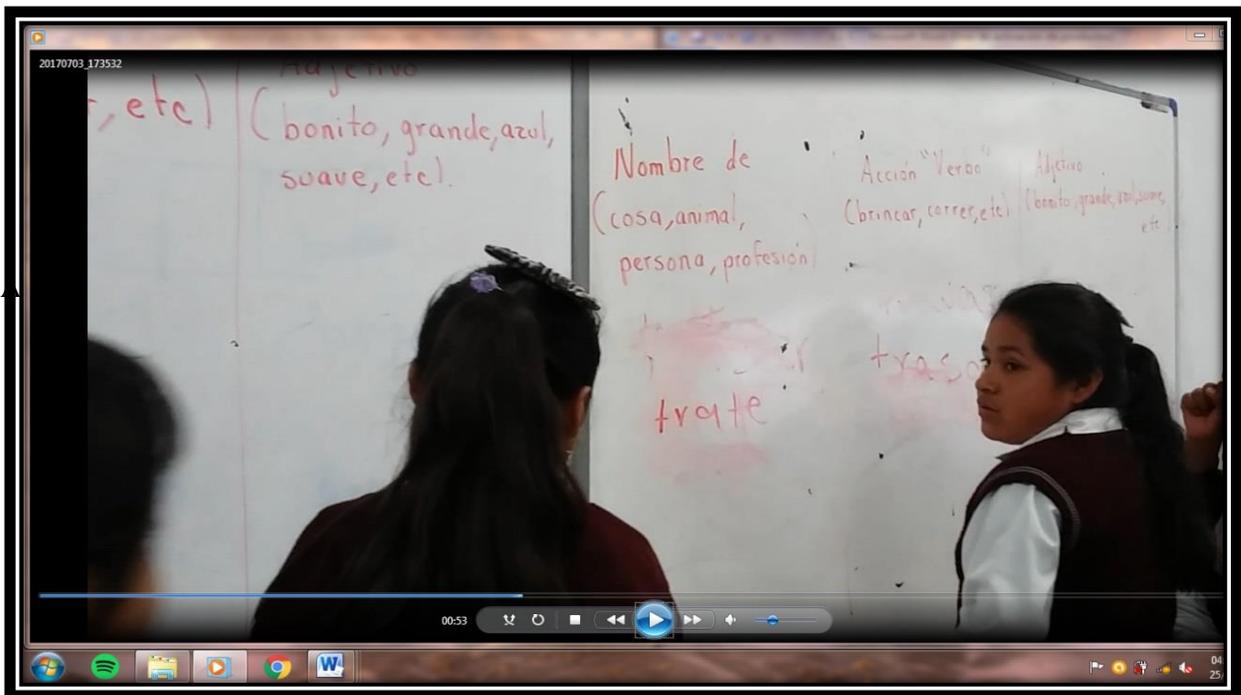
Tabla de los Resultados de la Evaluación Continua acerca del nivel del avance de los alumnos con relación al fortalecimiento de la Conciencia Léxica en las sesiones 1,4 y 7 del juego "basta"					
HABILIDAD FONOLÓGICA	Habilidad para identificar palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada.				
NIVELES DE DESEMPEÑO	Requiere Apoyo	Suficiente	Bien	Muy Bien	Óptimo
SESION ESTUDIANTE	1	4	7		
Estudiante 1	B	MB	MB		
Estudiante 2	S	S	B		
Estudiante 3	B	B	MB		
Estudiante 4	S	B	B		
Estudiante 5	B	MB	MB		
Estudiante 6	R.A	S	S		
Estudiante 7	B	MB	MB		
Estudiante 8	S	S	B		
Estudiante 9	R.A	S	S		
Estudiante 10	S	B	B		
Estudiante 11	S	B	B		
Estudiante 12	S	B	MB		
Estudiante 13	S	S	B		
	R.A=2 S=7 B=4	S=5 B=5 MB=3	S=2 B=6 MB=5		

Elaboración propia.

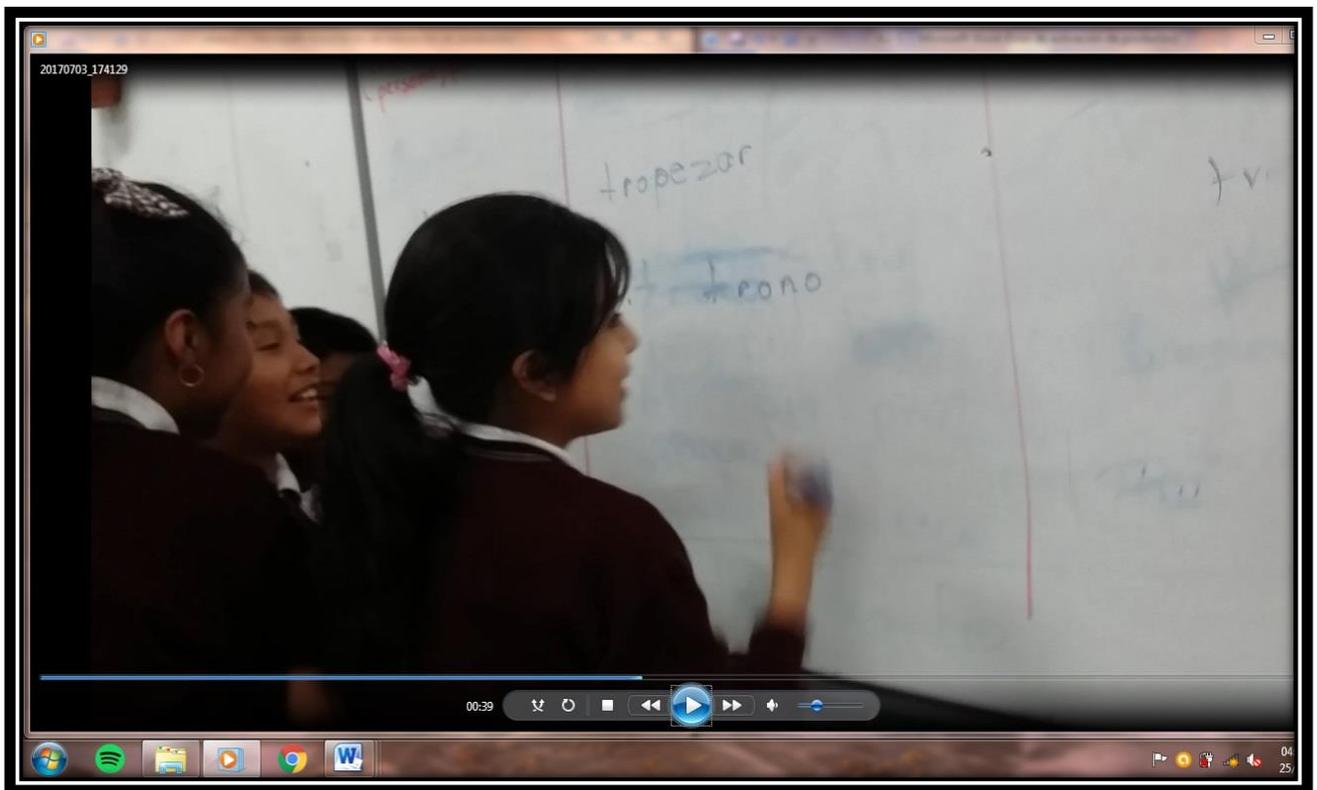
Gráfica 6.



Anexo 36.



Anexo 37.

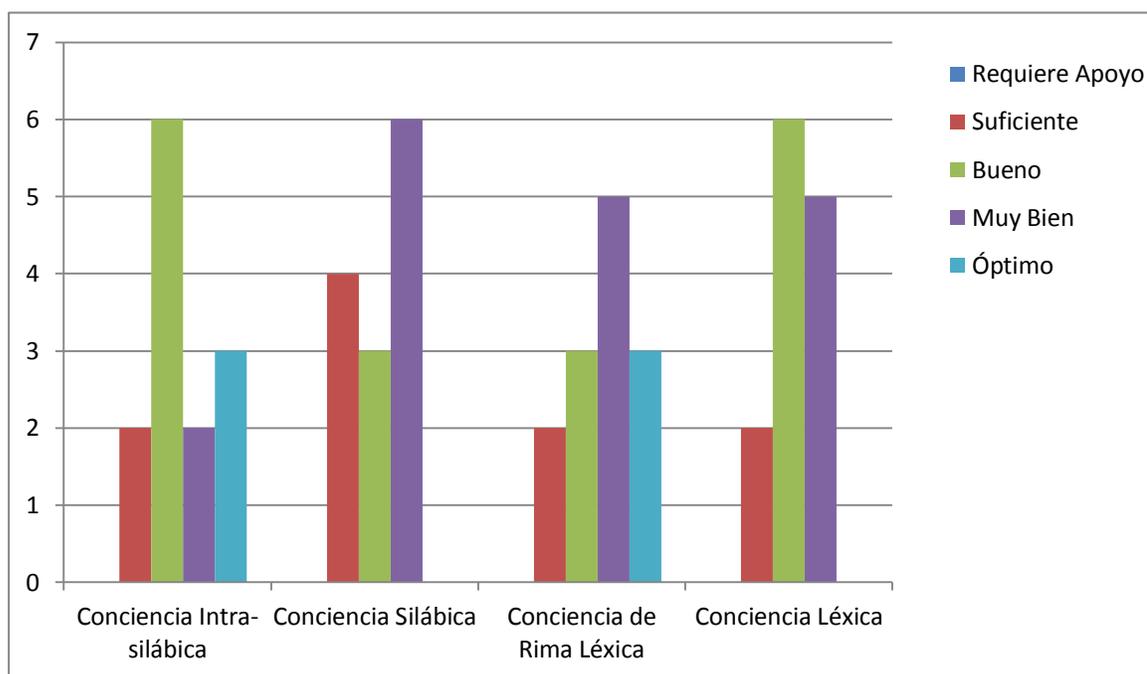


Anexo 38.

“Resultados de la evaluación final del desarrollo identificado de las habilidades fonológicas en los alumnos” en la aplicación de la primera sesión de cada uno de los juegos”				
	1.-Conciencia léxica: Habilidad para identificar palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada.	2.- Conciencia de rima léxica: Habilidad para identificar y manipular la rima de las palabras.	3.- Conciencia silábica: Habilidad para segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras.	4.- Conciencia intra-silábica: Habilidad para segmentar y manipular el arranque (consonante/antes vocal) diferenciar entre mar y bar ;y la rima (vocal y consonantes que siguen) por y pez
	Basta	El gato fonológico	Ahora no me vez, ahora me vez	Ahorcado por palabras
Estudiante 1	MB	O	MB	O
Estudiante 2	B	B	S	B
Estudiante 3	MB	MB	B	B
Estudiante 4	B	MB	MB	B
Estudiante 5	MB	O	MB	O
Estudiante 6	S	B	S	B
Estudiante 7	MB	O	MB	O
Estudiante 8	B	S	S	S
Estudiante 9	S	S	S	S
Estudiante 10	B	MB	B	MB
Estudiante 11	B	MB	MB	B
Estudiante 12	MB	B	MB	MB
Estudiante 13	B	MB	B	B
	S=2 B=6 MB=5	S=2 B=3 MB=5 O=3	S=4 B=3 MB=6	S=2 B=6 MB=2 O=3

Elaboración propia.

Gráfica 7.



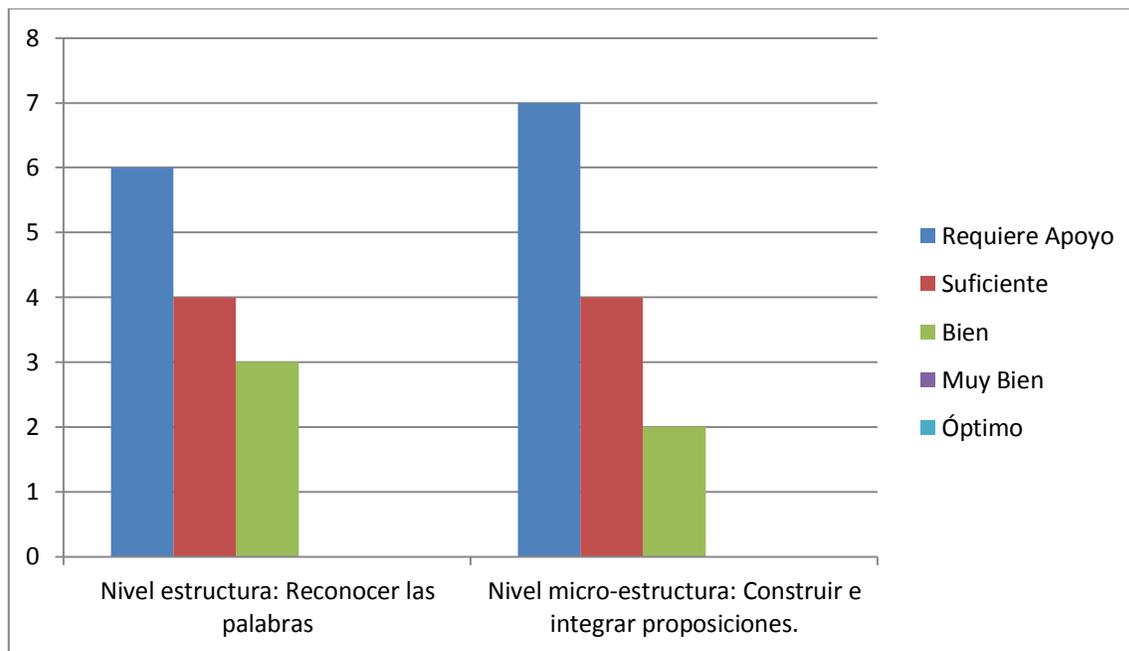
Anexo 39.

Tabla de los “Resultados de la evaluación diagnóstica puntual del desarrollo identificado de los procesos de comprensión lectora en los alumnos” en la aplicación de la primera sesión de cada una de las actividades.

Procesos de comprensión lectora	Nivel estructura: Reconocer las palabras ()					Nivel micro-estructura: Construir e integrar proposiciones ()				
	R.A	S	B	MB	O	R.A	S	B	MB	O
Estudiante 1			*				*			
Estudiante 2	*					*				
Estudiante 3		*					*			
Estudiante 4		*				*				
Estudiante 5			*					*		
Estudiante 6	*					*				
Estudiante 7			*					*		
Estudiante 8	*					*				
Estudiante 9	*					*				
Estudiante 10		*					*			
Estudiante 11		*				*				
Estudiante 12	*						*			
Estudiante 13	*					*				
	6	4	3			7	4	2		

Elaboración propia.

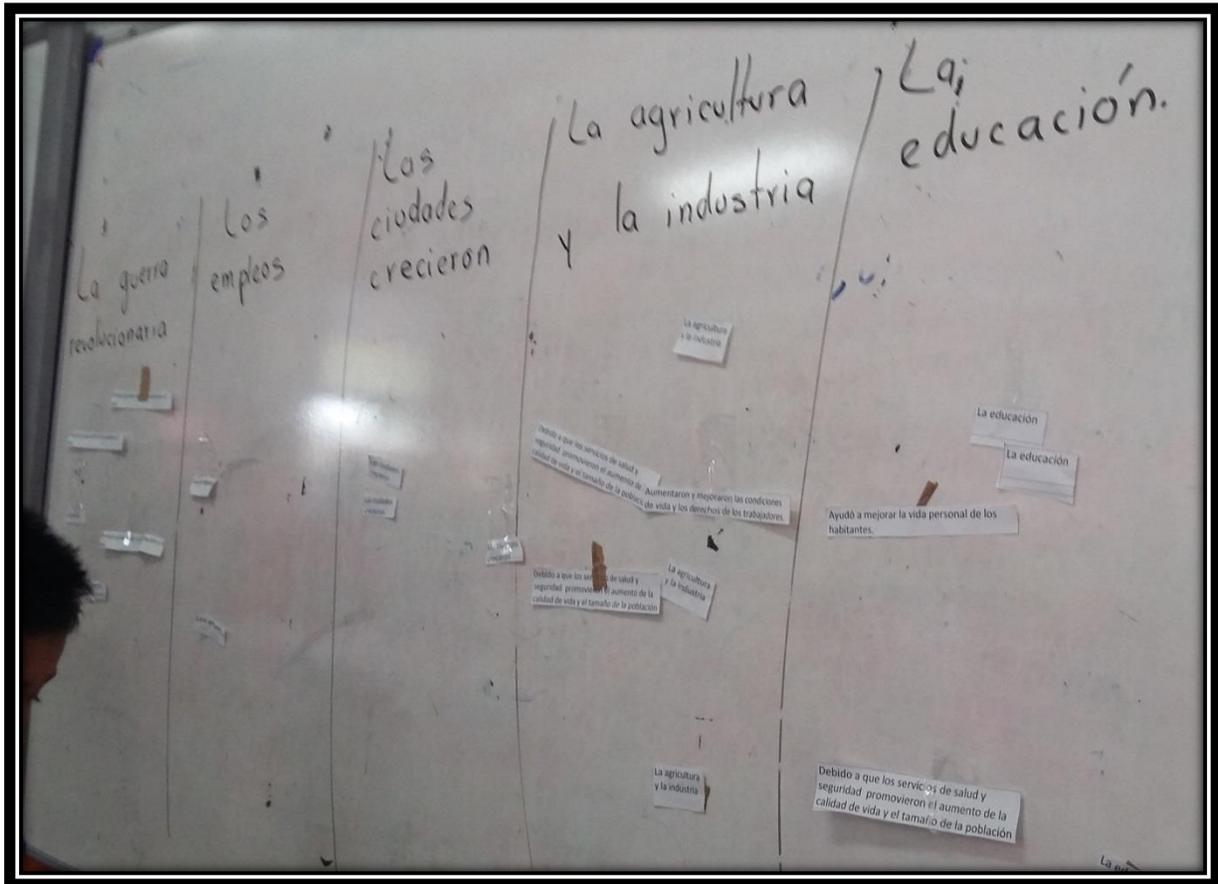
Gráfica 8.



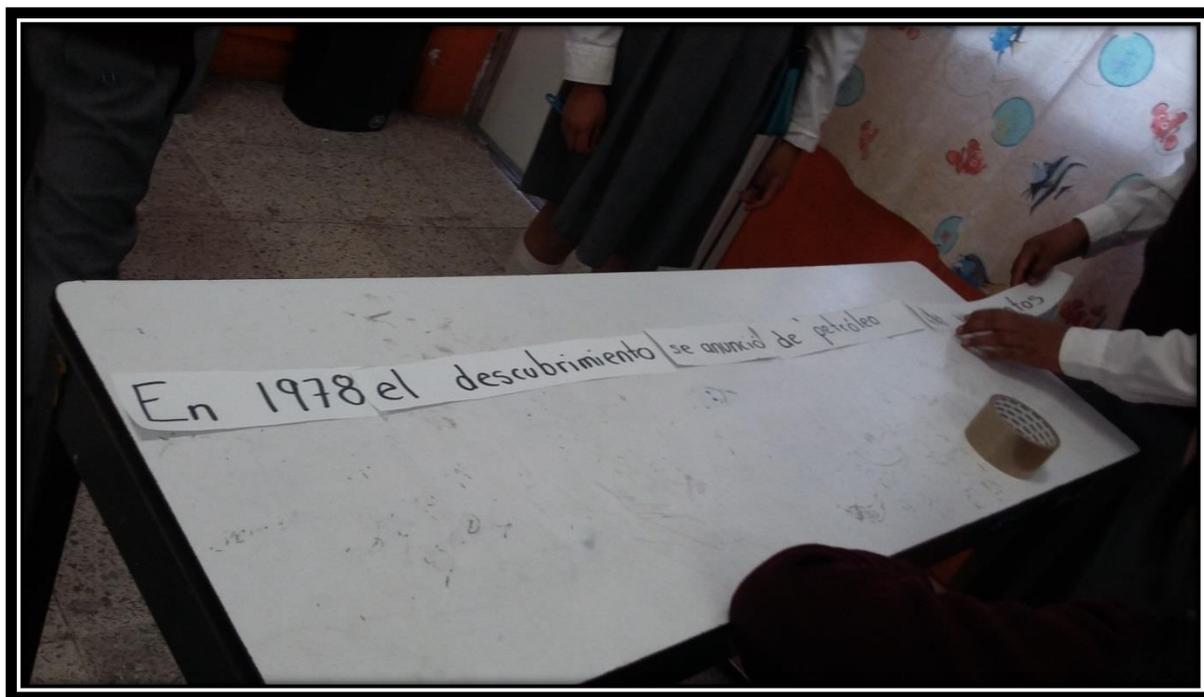
Anexo 40.



Anexo 41.



Anexo 42.



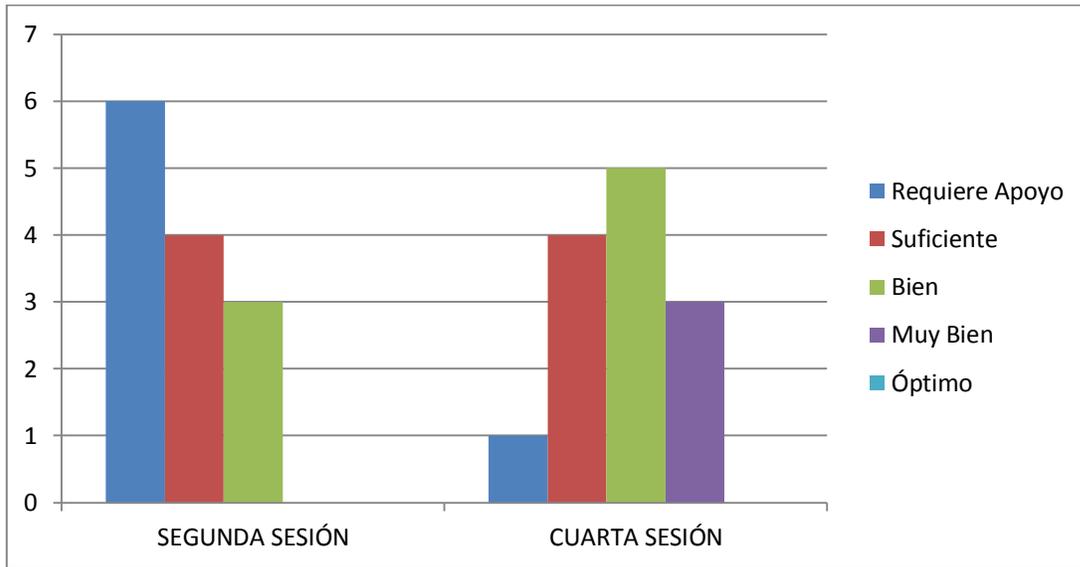
Anexo 43.

Tabla de los Resultados del Nivel del avance de los alumnos con relación al fortalecimiento del subproceso “Reconocimiento de las palabras” en las sesiones 2 y 4, en la actividad 1

Procesos de comprensión lectora	Nivel estructura: Reconocer las palabras									
	2					4				
	R.A	S	B	MB	O	R.A	S	B	MB	O
Estudiante 1			*						*	
Estudiante 2	*						*			
Estudiante 3		*						*		
Estudiante 4		*						*		
Estudiante 5			*						*	
Estudiante 6	*						*			
Estudiante 7			*						*	
Estudiante 8	*					*				
Estudiante 9	*						*			
Estudiante 10		*						*		
Estudiante 11		*						*		
Estudiante 12	*							*		
Estudiante 13	*						*			
	6	4	3			1	4	5	3	

Elaboración propia.

Gráfica 9.



Anexo 44.

Escribe enfrente de cada palabra lo que pienses que significa.

- 1 BIODIVERSIDAD: de plantas y animales
- 2 SANTUARIO: son casas de mariposas
- 3 ECOSISTEMA: Es lo de los hombres
- 4 PRESERVAR: es lo que estan en peligro de extención
- 5 ESPECIES: son animales
- 6 BIOSFERA: es todo lo del mundo

Palabras contextualizadas

Existe una gran biodiversidad de plantas y animales en México.

El santuario de la mariposa monarca es muy bonito.

El ecosistema marino en Veracruz esté en peligro por la contaminación del agua.

Debemos preservar nuestros bosques para la disminución de la contaminación del aire.

Existen muchas especies de peces en el mar.

Definiciones

- 4 Evitar que una persona o una cosa sufra un daño.
- 3 Sistema formado por el conjunto de seres vivos del Planeta Tierra. Creación de la variedad de organismos y especies que interactúan entre sí, y forman los diferentes ecosistemas.
- 1 Sistema formado por organismos vivos (plantas y animales) y el medio donde se relacionan (agua, tierra, entre otros)
- 2 Lugar de gran importancia que se visita por alguna razón en específico.
- 5 Diferentes tipos de vida.

Estefany Castro Mendieta

Escribe enfrente de cada palabra lo que pienses que significa.

BIODIVERSIDAD: variedad que las especies animales vegetales presentan en un ambiente o región determinadas

SANTUARIO: es un templo donde se venera a un santo

ECOSISTEMA: es de los ombres

PRESERVAR: cajas de pasado

ESPECIES: se ref. con un conjunto de cosas que son semejantes entre si por poseer un caracter comun.

BIOSFERA: que tiene mas limpia las bosques y tiene tirar basura

Palabras contextualizadas

Existe una gran biodiversidad de plantas y animales en México.

El santuario de la mariposa monarca es muy bonito.

El ecosistema marino en Veracruz está en peligro por la contaminación del agua.

Debemos preservar nuestros bosques para la disminución de la contaminación del aire.

Existen muchas especies de peces en el mar.

Definiciones

Evitar que una persona o una cosa sufra un daño.

Sistema formado por el conjunto de seres vivos del Planeta Tierra. Creación de la variedad de organismos y especies que interactúan entre sí, y forman los diferentes ecosistemas.

Sistema formado por organismos vivos (plantas y animales) y el medio donde se relacionan (agua, tierra, entre otros)

Lugar de gran importancia que se visita por alguna razón en específico.

09/09/21

Escribe enfrente de cada palabra lo que pienses que significa.

BIODIVERSIDAD: que se una cosa referente

SANTUARIO: que se una un animal

ECOSISTEMA: que se un santito

PRESERVAR: que se una vilbo laros

ESPECIES: que son animales

BIOSFERA: que son peces

Palabras contextualizadas

Existe una gran biodiversidad de plantas y animales en México.

El santuario de la mariposa monarca es muy bonito.

El ecosistema marino en Veracruz está en peligro por la contaminación del agua.

Debemos preservar nuestros bosques para la disminución de la contaminación del aire.

Existen muchas especies de peces en el mar.

Definiciones

Evitar que una persona o una cosa sufra un daño.

Sistema formado por el conjunto de seres vivos del Planeta Tierra. Creación de la variedad de organismos y especies que interactúan entre sí, y forman los diferentes ecosistemas.

Sistema formado por organismos vivos (plantas y animales) y el medio donde se relacionan (agua, tierra, entre otros)

Lugar de gran importancia que se visita por alguna razón en específico.

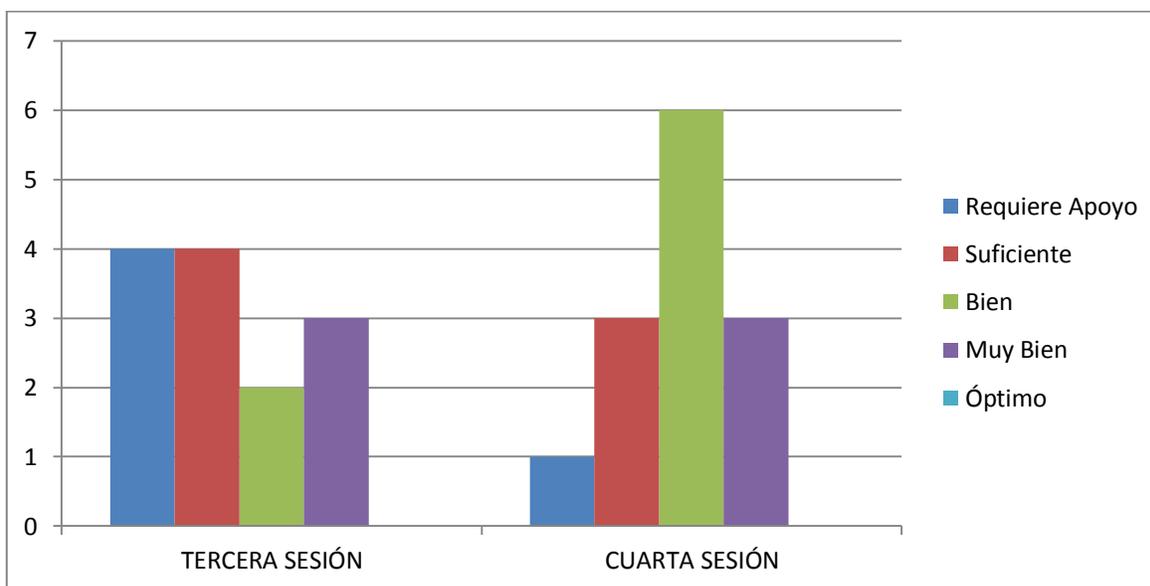
Diferentes tipos de vida.

Anexo 45

Tabla de Resultados del Nivel del avance de los alumnos con relación al fortalecimiento del subproceso de reconocimiento de las palabras en las sesiones 3 y 4, en la actividad 2										
Procesos de comprensión lectora	Nivel estructura: Reconocer las palabras									
	3					4				
	R.A	S	B	MB	O	R.A	S	B	MB	O
Estudiante 1				*					*	
Estudiante 2		*					*			
Estudiante 3		*						*		
Estudiante 4			*					*		
Estudiante 5				*					*	
Estudiante 6	*						*			
Estudiante 7				*					*	
Estudiante 8	*					*				
Estudiante 9	*						*			
Estudiante 10		*						*		
Estudiante 11			*					*		
Estudiante 12		*					*			
Estudiante 13	*							*		
	4	4	2	3		1	3	6	3	

Elaboración propia.

Gráfica 10.



Anexo 46.

1 Como vivimos y como vivimos nos
El índice de esperanza de vida de sus habitantes se calcula entre 40 y 50 años
2 material política económica y social crecimiento económico indicadores
3 educativos son bajos salarios campo en cierra
4 los más bajos de otros países como India y otros
5 Como es nuestro país de un lado a otro
6 México era bajo porcentaje de todas
7 India y Australia mexicana eran con más
8 porcentaje de todos los de más

COMO PODEMOS VIVIR EN
NUESTRO PAIS.
México era bajo de educación educativa, pero otros países
son más bajos y sin decir que nuestro país es uno de los que son
los más bajos, pero los países un poco altos y el
más alto es china igual India. En otros países no tiene
servicios y hospitales, educación educativa o ambas
sias

Argumenta las partes a fondo
de vida 28/06/17

Que los señores de 40 y 60 años se morían en las casas más pobres o por falta de comer o sin dinero.

Que en los países se lo colica nivel bajo sierraleona, Níger, Burquina Faso, malichad sociales. Que unos tenían dos ciudades avoran calidad de vida. Que cadaves avia más avances tecnológicos. Que avia comunicaciones de envío camel sial.

3 aspectos para nivel educativo Confor meso in crecimiento al acceso ala copa Sitacon Tecnica Iprofesional

Lección 4
Bloque IV

¿CÓMO VIVIMOS AQUÍ Y CÓMO VIVEN ALLÁ?

Comencemos

Hay países, como Australia, que tienen condiciones de vida óptimas para la mayoría de sus habitantes, es decir, que proporcionan lo necesario para que su población tenga un buen nivel de vida; otros tienen un nivel medio, como Brasil, y muchos otros, un nivel bajo.

En esta lección compararás las condiciones socioeconómicas de algunos países del mundo.

En parejas, discutan ¿qué características sociales y económicas en su comunidad requieren mejores condiciones?

En grupo, identifiquen y anoten en el pizarrón aquellos elementos del lugar donde viven en los que demuestren las buenas condiciones socioeconómicas de la población.

♦ Hospital, África



♦ Foto aérea de una zona residencial, Morelia, México.



♦ Transporte público, El Cairo, Egipto.



Aprendamos más

A pesar de que en el mundo se han logrado grandes avances tecnológicos en las comunicaciones y de que resulta cada vez más sencillo el intercambio comercial entre países, las desigualdades socioeconómicas de la población se han incrementado.

Para tener un panorama de la desigualdad, se consideran datos relacionados con la calidad de vida. La Organización de las Naciones Unidas (ONU), desde 1990, considera tres aspectos para medir los progresos generales de un país: la esperanza de vida, el nivel educativo y el nivel de vida, tomando en cuenta el producto interno bruto (PIB) por persona.

La esperanza de vida al nacer es una proyección del número de años que se espera que vivan los habitantes de una población.

♦ La enseñanza en una escuela del pueblo en el Kurdistan iraquí, 2004.



♦ Hospital geriátrico.



♦ Universidad en Europa.



Un dato interesante

El producto interno bruto por persona es la cantidad de dinero promedio que le correspondería a cada individuo de un país durante un año, tomando en cuenta todo lo que se produce en ese país. Para obtenerlo, se suma lo generado en todas las actividades productivas y se divide entre el número de habitantes del país.

El nivel educativo de la población sirve para determinar la capacidad de un país para proporcionar servicios educativos a quienes están en edad de estudiar. Conforme se incrementa el acceso a los servicios educativos y a la capacitación técnica y profesional, mejorará el nivel de vida de las personas. Este se mide con base en los recursos que se requieren para proveer las condiciones económicas y sociales necesarias para la vida humana.

Estos indicadores reúnen las características socioeconómicas más importantes que deben considerarse al comparar las diferencias en el nivel de desarrollo integral de los países.

Actividad

En tu cuaderno contesta las preguntas; después, comenta las respuestas con tus compañeros.

- ¿Qué necesitas para vivir bien?
- ¿Cuáles son las condiciones de vida de las personas del lugar donde vives?

Observa las imágenes y analiza con tus compañeros qué servicios son importantes para que la población disfrute de bienestar social, es decir, para que disponga de condiciones satisfactorias de vida en cuanto a educación, salud, alimentación, seguridad social y vivienda.

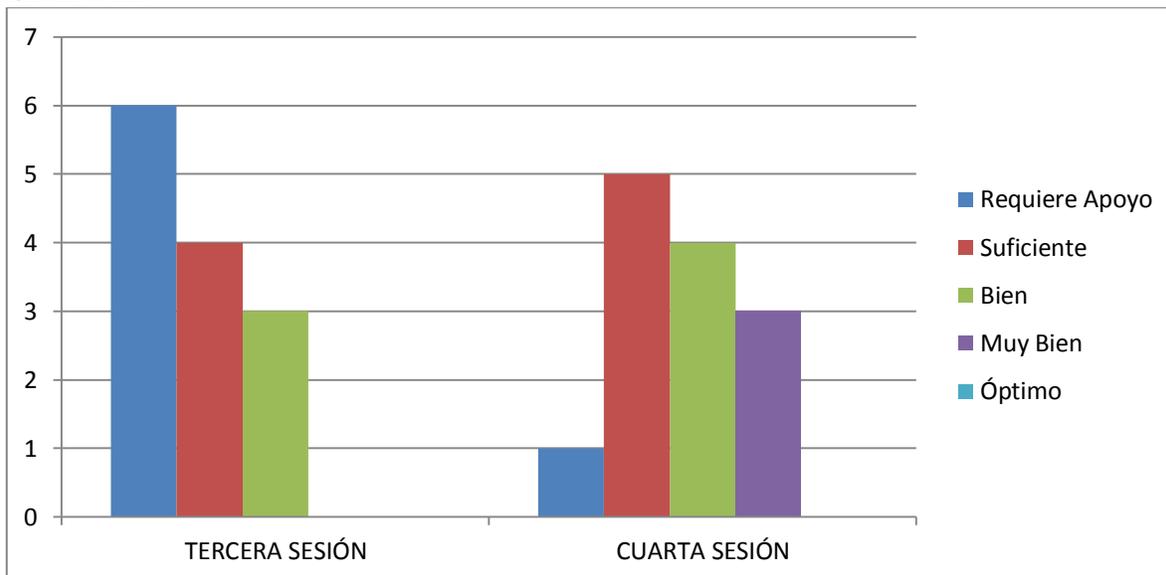
127
128

Anexo 47.

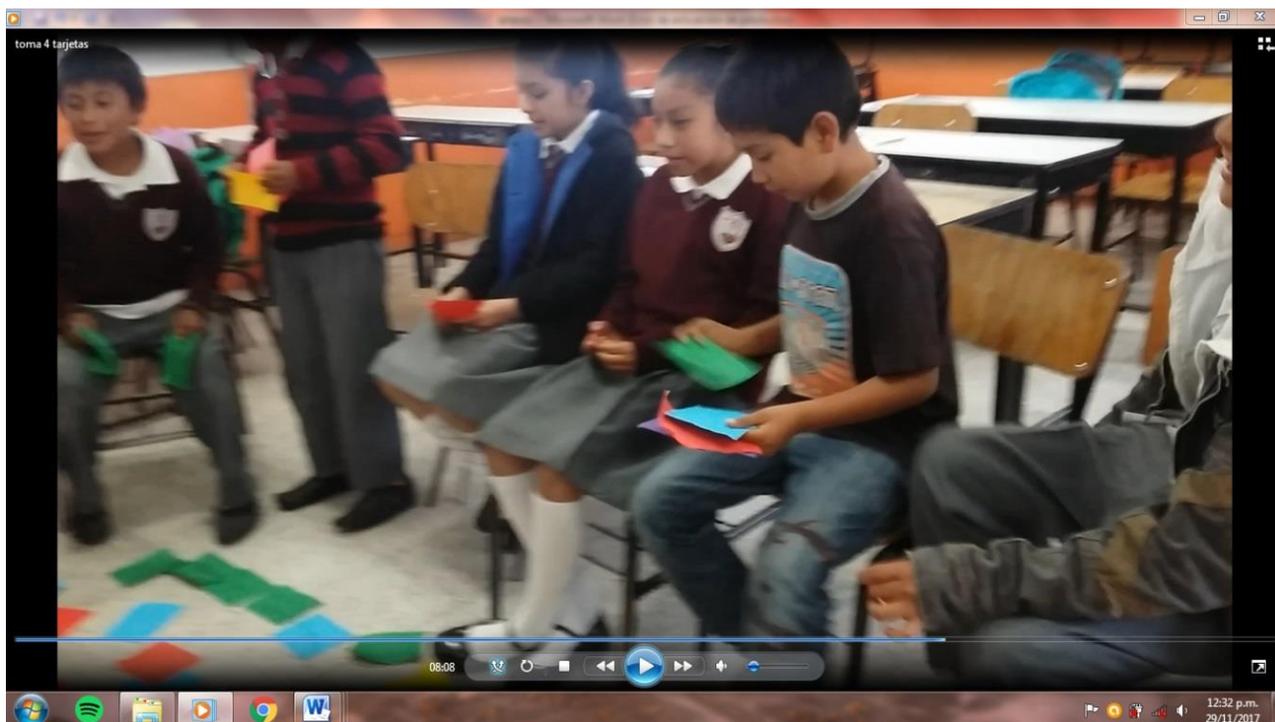
Tabla de los Resultados del Nivel del avance de los alumnos con relación al fortalecimiento del subproceso de identificación o construcción de las proposiciones o ideas en las sesiones 2 y 4, en la actividad 3										
Procesos de comprensión lectora	Nivel micro-estructura: Construir e integrar proposiciones.									
	3					4				
	R.A	S	B	MB	O	R.A	S	B	MB	O
Estudiante 1			*						*	
Estudiante 2	*						*			
Estudiante 3		*						*		
Estudiante 4		*						*		
Estudiante 5			*						*	
Estudiante 6	*						*			
Estudiante 7			*						*	
Estudiante 8	*						*			
Estudiante 9	*					*				
Estudiante 10		*						*		
Estudiante 11		*						*		
Estudiante 12	*						*			
Estudiante 13	*						*			
	6	4	3			1	5	4	3	

Elaboración propia.

Gráfica 11.



Anexo 48



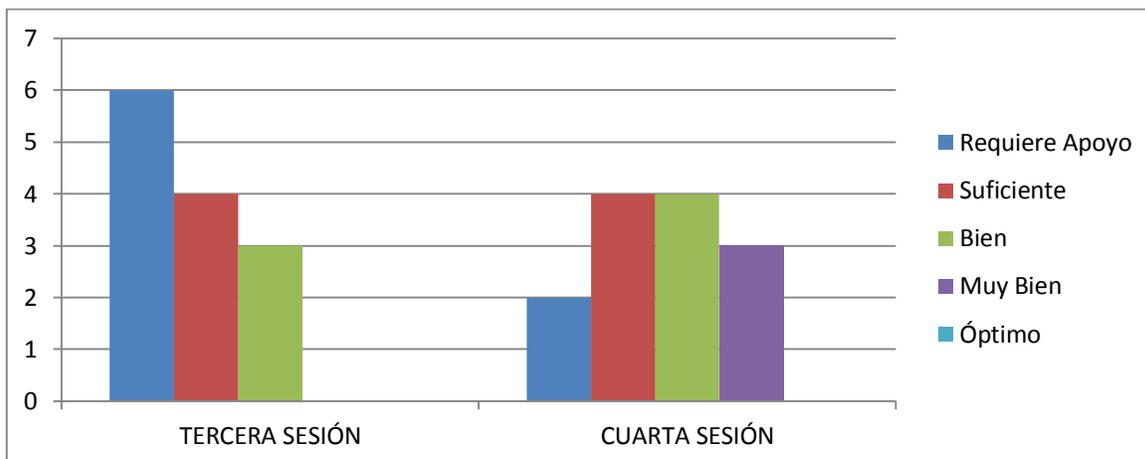
Anexo 49.

Tabla de los Resultados del Nivel del avance de los alumnos con relación al fortalecimiento del subproceso de identificación o construcción de las proposiciones o ideas en las sesiones 3 y 4, en la actividad 4

Procesos de comprensión lectora	Nivel micro-estructura: Vincular e integrar proposiciones entre sí									
	3					4				
	R.A	S	B	MB	O	R.A	S	B	MB	O
Estudiante 1		*							*	
Estudiante 2	*						*			
Estudiante 3		*						*		
Estudiante 4		*						*		
Estudiante 5			*						*	
Estudiante 6	*					*				
Estudiante 7			*						*	
Estudiante 8	*					*				
Estudiante 9	*						*			
Estudiante 10		*						*		
Estudiante 11		*						*		
Estudiante 12	*						*			
Estudiante 13	*						*			
	6	5	2			2	4	4	3	

Elaboración propia.

Gráfica 12.

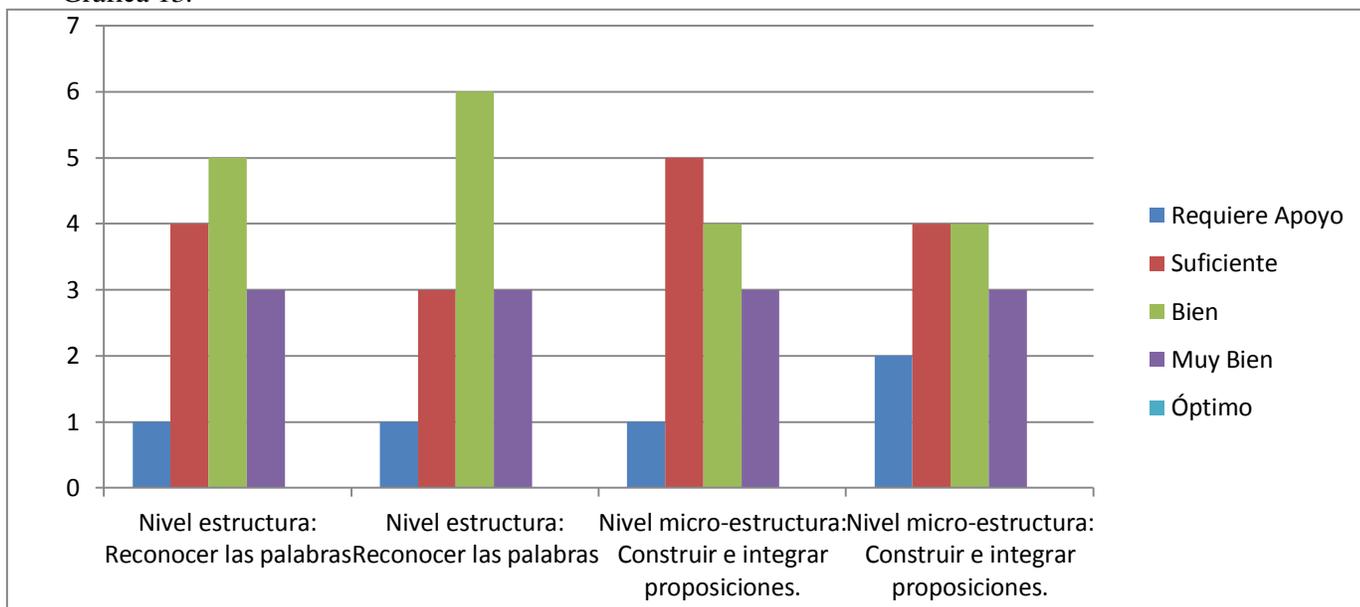


Anexo 50.

“Resultados de la evaluación final del desarrollo identificado de los procesos de comprensión lectora en los alumnos” en la aplicación de la primera sesión de cada una de las actividades.				
Procesos de comprensión lectora	Nivel estructura: Reconocer las palabras		Nivel micro-estructura: Construir e integrar proposiciones	
	Cuarta sesión	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
Estudiante 1	MB	MB	MB	MB
Estudiante 2	S	S	S	S
Estudiante 3	B	B	B	B
Estudiante 4	B	B	B	B
Estudiante 5	MB	MB	MB	MB
Estudiante 6	S	S	S	R.A
Estudiante 7	MB	MB	MB	MB
Estudiante 8	R.A	R.A	S	R.A
Estudiante 9	S	S	R.A	S
Estudiante 10	B	B	B	B
Estudiante 11	B	B	B	B
Estudiante 12	B	B	S	S
Estudiante 13	S	B	S	S
	R.A=1 S=4 B=5 MB=3	R.A=1 S=3 B=6 MB=3	R.A=1 S=5 B=4 MB=3	R.A=2 S=4 B=4 MB=3

Elaboración propia.

Gráfica 13.



Anexo 51.

Cronograma de actividades del proyecto “El cuidado de las plantas”				
Fases	Procesos a fortalecer	Subprocesos a fortalecer.	Actividades	
			No Involucraron directamente los procesos de escritura	Involucraron directamente los procesos de escritura
Diseño	Planificación	Establecimiento de metas por medio de la generación de ideas y contenido a escribir con base a una organización del texto.		Redacción de los elementos del proyecto.
			Invitación a la comunidad escolar para participar en el proyecto de las plantas.	
			Inauguración del proyecto e invitación, a participar, a la comunidad escolar.	
			Cuidado permanente de las plantas	
Aplicación			Replanteamiento del proyecto y actividades en función de los resultados observados.	
	Textualización	Referenciar Linearizar Trnascrición		Elaboración de una encuesta acerca de los conocimientos de los alumnos respecto a los cuidados que debe tener una planta.
			Aplicación de la encuesta a la comunidad escolar.	
			Elaboración de los resultados de la encuesta realizada a la comunidad escolar.	
			Investigación acerca de: plagas, remedios, cuidados, beneficios,	

			y cuidados específicos que deben tener las plantas.	
			Elaboración de carteles para la difusión del cuidado de las plantas e invitación a la comunidad escolar.	
			Cuidado permanente de las plantas	
				Registro de los resultados observados en la realización del proyecto. (bitácora de los alumnos)
Conclusión	Revisión	Edición y estructura del texto. Reedición de texto y nuevas revisiones del mismo.	Entrevista a los alumnos y su experiencia con el proyecto.	Un reporte de todas las actividades involucradas en la realización del proyecto.

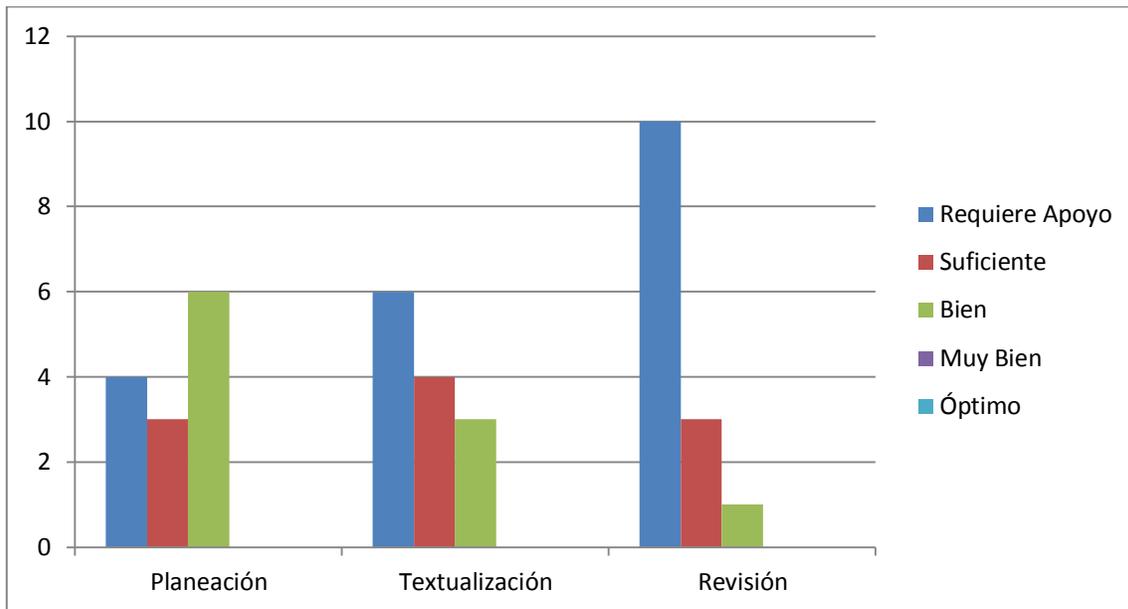
Elaboración propia.

Anexo 52.

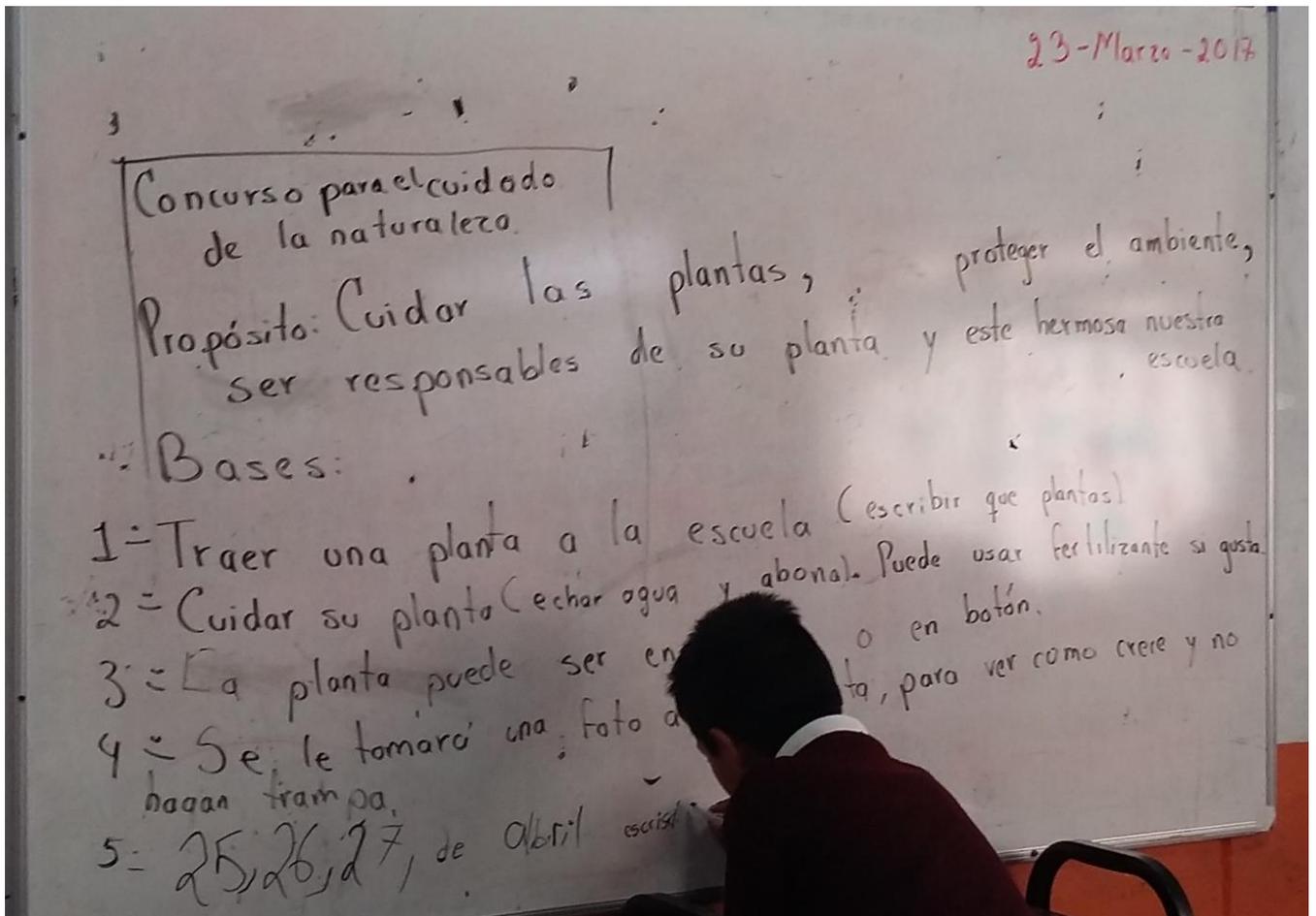
Resultados de la evaluación Diagnóstica Puntual del desarrollo de los procesos de producción de textos en los alumnos” durante el diseño del proyecto.															
Procesos	Planificación					Textualización					Revisión				
	Establecimiento de metas. Generación de ideas o del contenido a escribir. Determinación del género y la organización del texto.					Referenciar Linearizar Transcripción.					Edición y estructura del texto. Reedición de texto y nuevas revisiones del mismo.				
	R.A	S	B	M B	O	R. A	S	B	M B	O	R. A	S	B	M B	O
Estudiante 1			*				*				*				
Estudiante 2	*					*					*				
Estudiante 3		*				*					*				
Estudiante 4		*				*					*				
Estudiante 5			*					*					*		
Estudiante 6	*					*					*				
Estudiante 7			*					*					*		
Estudiante 8	*					*					*				
Estudiante 9	*					*					*				
Estudiante 10		*					*					*			
Estudiante 11			*				*				*				
Estudiante 12			*					*				*			
Estudiante 13			*				*				*				
	4	3	6			6	4	3			10	3	1		

Elaboración propia.

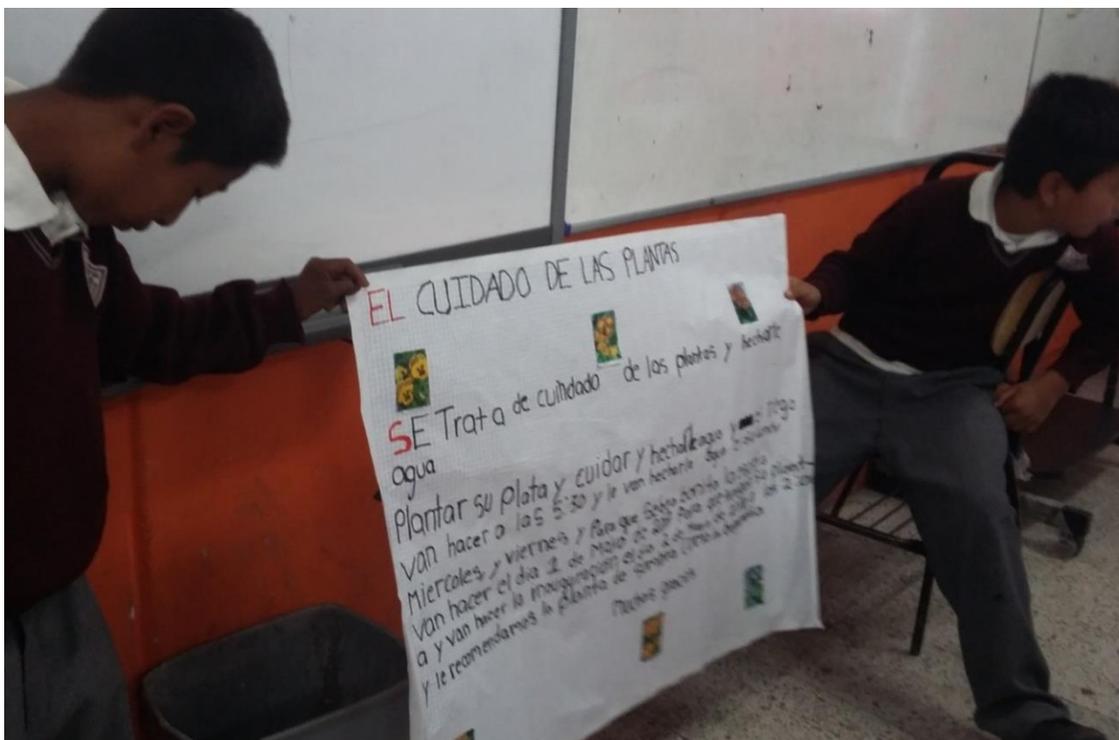
Gráfica 14.



Anexo 53.



Anexo 56.

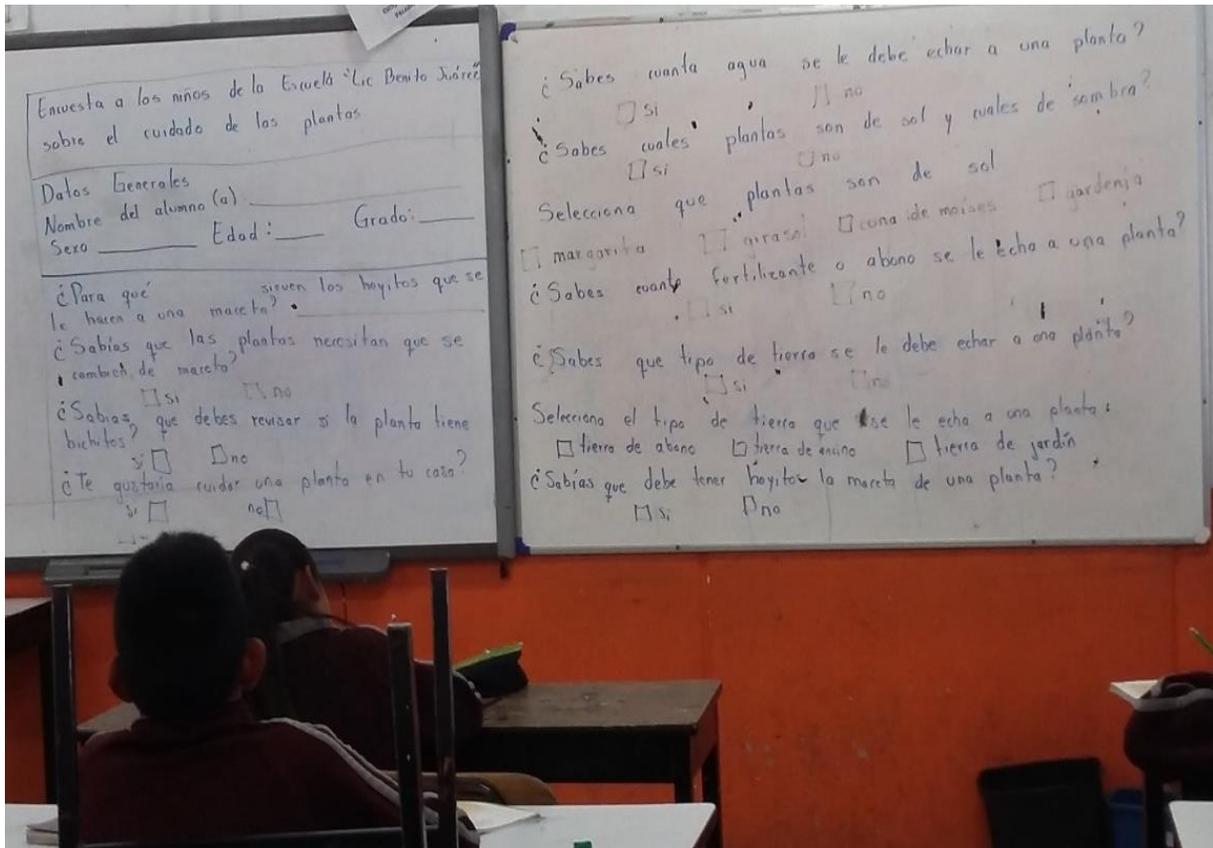


Anexo 57.

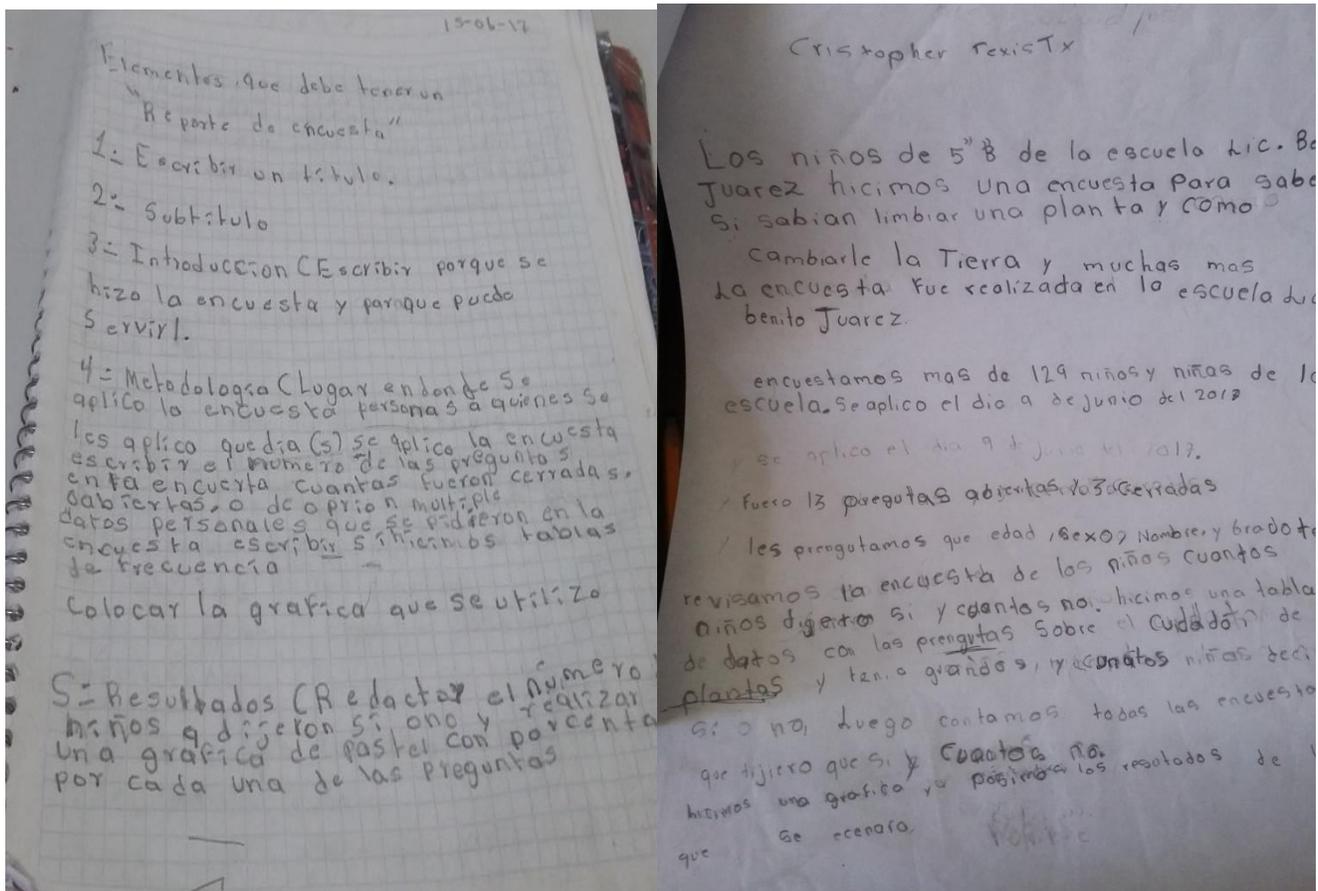
Resultados de Evaluación del Nivel de avance de los alumnos con relación al fortalecimiento del proceso de Planificación, en las actividades que involucraron el proceso de escritura en las diferentes acciones de las fases del proyecto.									
Actividad	1.-Redacción de los elementos del proyecto. 2.- Elaboración de encuesta. 3.- Reporte de las actividades realizadas en el proyecto.								
NIVELES DE DESEMPEÑO	Requiere Apoyo		Suficiente	Bueno			Muy Bien	Óptimo	
Sub-procesos de la Planificación	Establecimiento de metas.			Generación de ideas o del contenido a escribir.			Determinación de la organización del texto.		
No. De actividad.	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Estudiante 1	B	B	MB	B	B	B	S	B	B
Estudiante 2	R.A	S	S	R.A	S	S	R.A	R.A	S
Estudiante 3	S	S	B	S	S	B	R.A	S	S
Estudiante 4	S	S	B	S	B	S	R.A	S	S
Estudiante 5	B	MB	B	S	MB	B	B	MB	MB
Estudiante 6	R.A	S	S	S	S	B	R.A	S	B
Estudiante 7	B	B	MB	B	MB	O	B	MB	B
Estudiante 8	S	S	S	R.A	S	S	R.A	R.A	S
Estudiante 9	R.A	S	B	R.A	R.A	S	R.A	R.A	S
Estudiante 10	S	S	B	S	B	B	S	S	B
Estudiante 11	S	B	MB	B	B	MB	S	B	MB
Estudiante 12	S	B	MB	B	MB	O	B	MB	O
Estudiante 13	S	B	MB	B	MB	MB	B	MB	MB
	R.A=3 S=7 B=3	S=7 B=5 MB=1	S=3 B=5 MB=5	R.A=3 S=5 B=5	R.A=1 S=4 B=4 MB=4	S=4 B=5 MB=2 O=2	R.A=6 S=3 B=4	R.A=3 S=4 B=2 MB=4	S=5 B=4 MB=3 O=1

Elaboración propia.

Anexo 59.



Anexo 60.

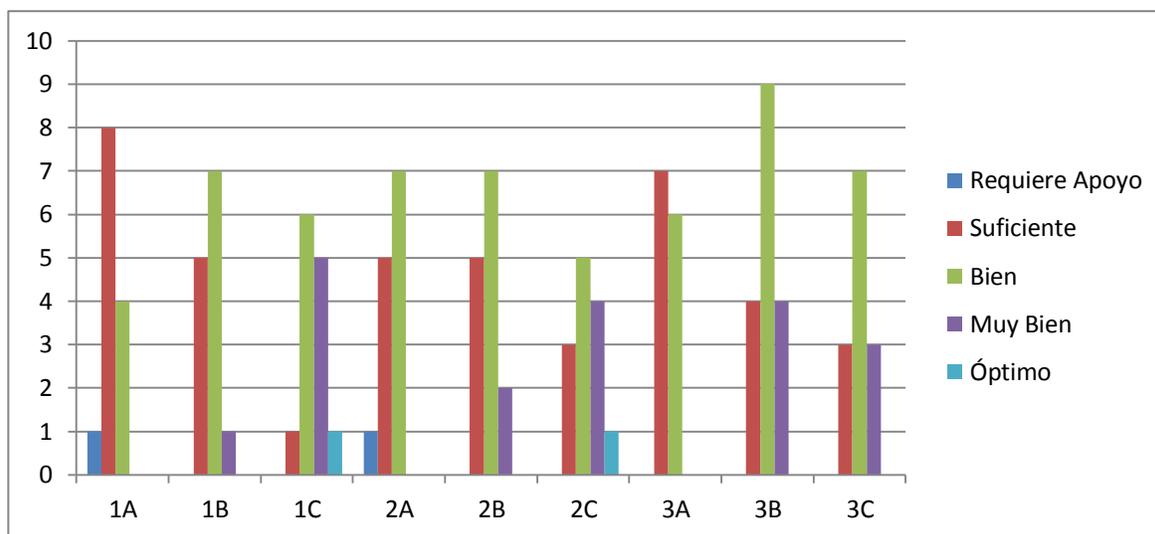


Anexo 61.

Resultados de la evaluación del nivel del avance de los alumnos con relación al fortalecimiento del proceso de Textualización, en las actividades que involucraron el proceso de escritura en las diferentes acciones de las fases del proyecto.									
Actividad	1.-Redacción de los elementos del proyecto. 2.- Elaboración de encuesta. 3.- Reporte de las actividades realizadas en el proyecto.								
NIVELES DE DESEMPEÑO	Requiere Apoyo		Suficiente		Bueno		Muy Bien		Óptimo
Textualización	Referenciar			Linearizar			Transcripción		
No. De actividad.	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Estudiante 1	S	S	B	B	B	B	S	B	S
Estudiante 2	S	S	B	S	S	B	S	S	B
Estudiante 3	S	B	B	S	S	B	B	B	B
Estudiante 4	S	S	B	B	B	S	S	B	S
Estudiante 5	B	B	MB	B	B	MB	B	B	MB
Estudiante 6	S	B	B	S	B	B	S	B	B
Estudiante 7	B	B	MB	B	B	MB	B	B	B
Estudiante 8	R.A	S	S	R.A	S	S	S	S	S
Estudiante 9	S	B	MB	B	B	B	B	S	B
Estudiante 10	S	S	B	S	S	S	B	S	B
Estudiante 11	S	B	MB	S	B	MB	S	B	MB
Estudiante 12	B	B	MB	B	MB	MB	S	B	MB
Estudiante 13	B	MB	O	B	MB	O	B	B	B
	R.A=1 S=8 B=4	S=5 B=7 MB=1	S=1 B=6 MB=5 O=1	R.A=1 S=5 B=7	S=5 B=7 MB=2	S=3 B=5 MB=4 O=1	S=7 B=6	S=4 B=9	S=3 B=7 MB=3

Elaboración propia.

Gráfica 15.

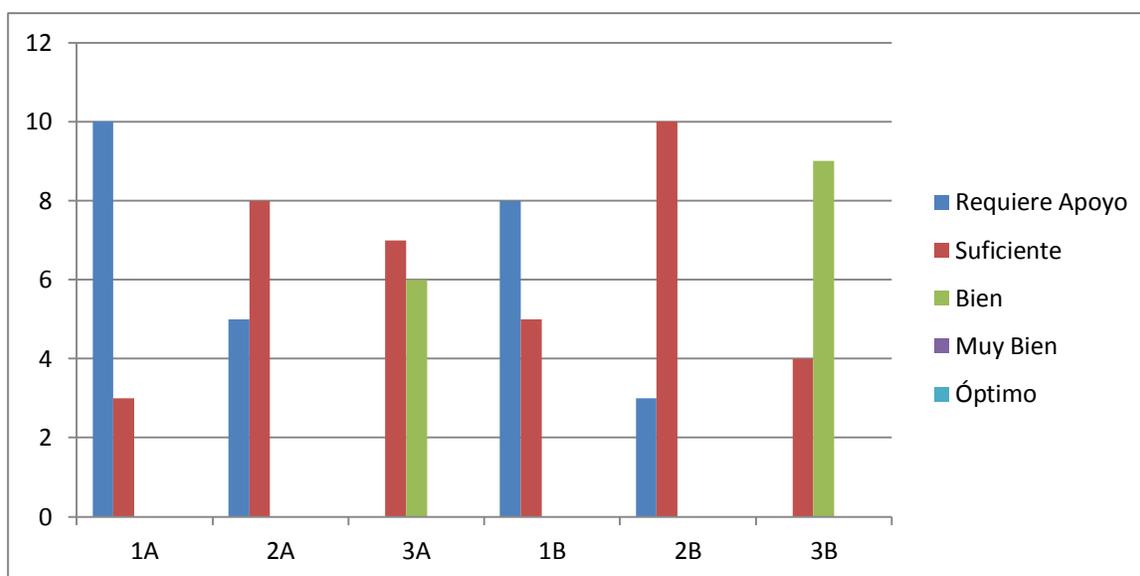


Anexo 62.

Resultados de la Evaluación del Nivel del avance de los alumnos con relación al fortalecimiento del proceso de Revisión, en las actividades que involucraron el proceso de escritura en las diferentes acciones de las fases del proyecto.												
Actividad	1.-Redacción de los elementos del proyecto. 2.- Elaboración de encuesta. 3.- Reporte de las actividades realizadas en el proyecto.											
Sub-procesos de la revisión.	Edición y estructura del texto.					Reedición de texto y nuevas revisiones del mismo.						
Niveles de desempeño	R.A	S	B	MB	O	R.A	S	B	MB	O		
No de actividad	1		2		3		1		2		3	
Estudiante 1	S		S		B		S		S		B	
Estudiante 2	R.A		R.A		S		R.A		S		S	
Estudiante 3	R.A		S		B		R.A		S		B	
Estudiante 4	R.A		R.A		S		R.A		S		S	
Estudiante 5	S		S		B		S		S		B	
Estudiante 6	R.A		R.A		S		R.A		R.A		S	
Estudiante 7	S		S		B		S		S		B	
Estudiante 8	R.A		R.A		S		R.A		R.A		S	
Estudiante 9	R.A		R.A		S		R.A		R.A		S	
Estudiante 10	R.A		S		S		R.A		S		B	
Estudiante 11	R.A		S		B		S		S		B	
Estudiante 12	R.A		S		B		S		S		B	
Estudiante 13	R.A		S		S		R.A		S		B	
	R.A=10 S=3		R.A=5 S=8		S=7 B=6		R.A=8 S=5		R.A=3 S=10		S=4 B=9	

Elaboración propia.

Gráfica 16.



Anexo 63.

Encuesta sobre lo que hicimos en el escuela Lic. Benito Juárez

Reporte del cuidado de las plantas

Los niños de 5^o B^o hicimos una encuesta del cuidado de las plantas para saber si los niños saben limpiar una planta, si los niños saben quitar los ojitos marchitos de las plantas, si vamos a echar cuanto abono y fertilizante, etc.

La encuesta la hicimos en la escuela Lic. Benito Juárez y les fuimos a dar unas preguntas a los niños de todos los grados, las preguntas fueron 1 avería, 2 nosion, 3 múltiple. Les preguntamos sexo, edad, Datos, Generales, Estudio, de contestaron las preguntas y luego nos dieron las preguntas que nosotros les dimos. Luego contamos cuántos fueron de sí o de no, luego lo sumamos cuáles fueron la cantidad de sí o no una tabla de las preguntas y los resultados en nuestra escuela.

Hicimos una gráfica de nuestras preguntas cuántos dijeron que sí y cuántos dijeron que no y los resultados fueron diferentes. Como los que verán.

Javier Atriano

Reporte del cuidado de las plantas

Los niños de 5^o B^o hicimos una encuesta del cuidado de las plantas para saber si los niños saben limpiar una planta, si los niños saben quitar los ojitos marchitos de las plantas, si vamos a echar cuanto abono y fertilizante, etc.

La encuesta la hicimos en la escuela Lic. Benito Juárez, y les fuimos a dar unas preguntas a los niños de todos los grados, las preguntas fueron 1 avería, 2 nosion, 3 múltiple. Les preguntamos sexo, edad, Datos, Generales, Estudio, de contestaron las preguntas y luego nos dieron las preguntas que nosotros les dimos. Luego contamos cuántos fueron de sí o de no, luego lo sumamos cuáles fueron la cantidad de sí o no una tabla de las preguntas y los resultados en nuestra escuela.

Hicimos una gráfica de nuestras preguntas cuántos dijeron que sí y cuántos dijeron que no y los resultados fueron diferentes como los que verán.

Javier

Anexo 64.



Anexo 65.



Anexo 66.



Anexo 67.



Anexo 68.



Anexo 69.



Anexo 70.

Día 3

¿Qué le hiciste a tu planta?
Le quité los pulgones y le quité
los telaraños y tenía polvo

¿Qué cambios observaste en tu planta?
que le quite los pulgones y las telarañas
y tiene una flor

¿Qué actividades nos falta por hacer?
fertilizante y abono, y una mascota

9-3-06/17

día 4
que aprendí de que las plantas absorben el sonido
que las plantas absorben el sonido
y a tener plantas sencillas
y sencillas

que las plantas asen que no se tapen
las Follas nasales

que las plantas que nos dan
distraen a los niños que nos
distraen a los niños

que transmite alegría a las personas

que el uno del sigarro la planta
lo absorbe y lo transforma en aire

Yahir. M. B.

2 de Junio del 2017

primera día del cuidado de las plantas

El cuidado de las plantas

aprendí que no se deben echar tierra
de jardín, y igual aprendí que las debemos de
podar

y se podarlas, limpiarlas y su nombre le quite
su ojos se les le eche agua que quite los
juzanos la limpie sus ojos

va en fin Antonio Meza

Anexo 71.

Testimonio del estudiantes no 6, en la transcripción de la entrevista, grabada, de la experiencia con el proyecto el cuidado de las plantas.

Docente: -¿Cómo te llamas?

Estudiante 6:-José Diego.

Docente:-¿Cómo se llamó el proyecto que realizaste?

Estudiante 6:-El cuidado de las plantas.

Docente:-¿En qué consistió el proyecto que realizaste?

Estudiante 6:-Mmm, que no echarle tanta agua, porque si no le da la plaga de los mosquitos.

Docente:-¿Para qué realizaste el proyecto del cuidado de las plantas?

Estudiante 6:-Para cuidar la naturaleza.

Docente:-¿Recuerdas las actividades que realizaste durante el proyecto?

Estudiante 6:-Mmm.

Docente:-¿Las recuerdas o ya se te olvidaron?

Estudiante 6:-Ya se me olvidaron.

Docente: -Ok.

Docente:-¿Cómo acordaron o tomaron las decisiones para realizar las actividades del proyecto?

Estudiante 6:-Nos pusimos de acuerdo.

Docente: ¿Algo más?

Estudiante 6:-Mmm, y todos votaron que sí.

Docente:- Muy bien.

Docente: -¿Qué hiciste para saber sobre los cuidados de las plantas?

Estudiante 6:-Investigar.

Docente:-Investigaste, ¿En dónde investigaste?, o ¿dónde obtuviste la información?

Estudiante 6:-En internet.

Docente: -En internet.

Docente: -¿Sobre qué trataban los textos que leíste en internet?

Estudiante 6:-Este, hacer hoyitos a la planta, no echarle tierra del jardín, mmm, y quitarle los animalitos.

Docente:-¿Te sirvió la información de los textos que leíste?

Estudiante 6:- sí.

Docente:-¿Realizaste algo para dar a conocer la información sobre el proyecto, cómo carteles, reportes, encuestas?

Estudiante 6:-Carteles y encuestas.

Docente:-Ok.

Docente:-¿Qué hiciste en el cartel?

Estudiante 6:-Este, recortamos dibujos de plantas, mmm, escribimos sobre las plantas.

Docente:-¿Y en la encuesta?

Estudiante 6:-Encuestamos a todos los niños, de la escuela.

Docente:-Muy bien.

Docente:-¿Qué les preguntaron a los niños en la encuesta, a los niños de la escuela?

Estudiante 6:-Este, su nombre y que harían pa cuidar una planta.

Docente:-¿Algo más que recuerdes?

Estudiante 6:-Nada.

Docente:-Ok.

Docente:-¿Qué fue lo más fácil, que hiciste en el proyecto?

Estudiante 6:-Este, poder, este, quitarle los animalitos y limpiarla.

Docente:-Ok.

Docente:-¿Qué fue lo más difícil que recuerdas qué hiciste?

Estudiante 6:-Mmm, mmm, escribir en un cartel.

Docente:-Ok.

Docente:-Mmm, ¿Realizaste algo para registrar los cambios o lo que aprendías durante el proyecto?

Estudiante 6:-De los cambios de las plantas.

Docente:-¿Hiciste algo dónde ibas escribiendo lo que aprendías o sabías del cuidado de las plantas?

Estudiante 6:-Lo que aprendí.

Docente:-¿Lo hacías todos los días?

Estudiante 6:-No.

Docente:-¿Cuándo lo hacías?

Estudiante 6:-viernes.

Docente:-Muy bien.

Docente:-¿Recuerdas algo que te haya gustado del cuidado, del proyecto del cuidado de las plantas?

Estudiante 6:-Mmm, las plantas que crecieron.

Docente:-¿Algo que no te haya gustado del proyecto?

Estudiante 6:- Que se secaron, unas.

Docente:-Ok.

Docente:-¿Hubo algo que recuerdes que pasó y que no esperabas?

Estudiante 6:-Que se secaran.

Docente:-Bueno, pues muchas gracias.

Testimonio del estudiantes no 9, en la transcripción de la entrevista, grabada, de la experiencia con el proyecto el cuidado de las plantas.

Docente:-¿Cómo te llamas?

Estudiante 9:-Bryan.

Docente:-¿Cómo se llamó el proyecto qué realizaste?

Estudiante 9:-El cuidado de las plantas.

Docente:-¿Y qué más?

Estudiante 9:-Y que, que queríamos echarle agua, limpiar a la planta.

Docente:-Ok.

Estudiante 9:-Y quitarle los animales.

Docente:-¿Para qué realizaste el proyecto?

Estudiante 9:-Para, para que se vea bonita la escuela.

Docente:-Ok.

Docente:-¿Recuerdas las actividades que realizaste durante el proyecto?

Estudiante 9: -No.

Docente: -¿Cómo acordaron las decisiones que realizaron en el proyecto?

Estudiante 9: -Ya no me acuerdo tampoco.

Docente: -¿No te acuerdas?

Docente: -Ok.

Docente: -¿Qué hiciste para saber sobre los cuidados de las plantas?

Estudiante 9: -Investigamos.

Docente: -Investigaron, ¿En qué investigaron?, ¿cómo investigaron?

Estudiante 9: -Eh eh, sacamos de internet, pusimos eh, los cuidados de las plantas, y ya aparecieron los cuidados.

Docente: -Muy bien.

Docente: -¿Y sobre qué trataban los textos de? De los, bueno, que tu bajaste en internet.

Estudiante 9: -Que, unos que, que hay que cuidar la planta pa que no se marchite, y hay que echarle agua para que, y, no hay que echarle poca, hay que echarle poca agua paque no, paque no, paque no se humedezca la, pa que no se haga, como se llama, la planta, así que se eche de arta agua, que si no.

Docente: -¿Te sirvió la información de esos textos?

Estudiante 9: -Sí.

Docente: -¿Realizaste algo para dar a conocer la información cómo: carteles, algún reporte, folletos, una encuesta?

Estudiante 9: -Una encuesta.

Docente: -Una encuesta.

Docente: -¿De qué trataba la encuesta?

Estudiante 9: -Que, que, como se llama, cuánto le echas agua a una planta, y como se llama, para que no se ahogue la planta, teníamos que hacerle hoyitos, y ya no me acuerdo.

Docente: -Ok.

Docente: -Mmmm, ¿Puedes decir, dos cosas que te hayan gustado del proyecto?

Estudiante: -Ah sí, eh, una ir a dejarle los folletos, encuestarlos, y limpiar mi planta.

Docente: -Ok. ¿Dos cosas que no te hayan gustado del proyecto?

Estudiante 9: -No ir a, no ir a, como se llama, no, como se llama, ya se me olvido.

Docente: -Algo que no te haya gustado, algo que no te gustaba, algo del proyecto que no te gustaba.

Estudiante 9: - No colgarla, porque luego se cae.

Docente: -¿Qué se caía?

Estudiante 9: -La tierra, ya no tenía tanta tierra.

Docente: -Ok, muy bien, gracias.

Testimonio del estudiantes no 11, en la transcripción de la entrevista, grabada, de la experiencia con el proyecto el cuidado de las plantas.

Docente: -¿Cómo te llamas?

Estudiante 11: -Christopher Taxis Taxis.

Docente: -¿Cómo se llamó el proyecto que realizaste?

Estudiante 11: -El cuidado de las plantas.

Docente: -¿En qué consistió el proyecto que realizaste?

Estudiante 11: -Para verse bonita la escuela y, y decirle a las niños que, cómo se cuidaban las plantas.

Docente: -Muy bien

Docente: -¿Para qué realizaste el proyecto del cuidado de las plantas?

Estudiante 11: -Para saber más de la información del cuidado de las plantas.

Docente: -Ok.

Docente: -¿Recuerdas las actividades que realizaste durante el proyecto?

Estudiante 11: -Sí.

Docente: -¿Cuáles fueron?

Estudiante 11: -Echarle poquito fertilizante, porque si le echábamos arto fertilizante, se quedaba fea y si iba pudriendo ya hasta que se quedaba pelona.

Docente: -A parte de cuidar las plantas, ¿Qué más hacías en el proyecto?

Estudiante 11: -Cada tercer día íbamos a echar agua.

Docente: -Que, ¿Qué otras actividades?

Estudiante 11:-Íbamos a veces a verlas, quitarles sus ramitas, los que ya estaban echados, ya estaban como feas.

Docente:-Ok, ¿algo más que te acuerdes?

Estudiante 11:-Les quitábamos los bichitos.

Docente:-Ok. ¿Cómo acordaron o tomaron las decisiones para realizar las actividades del proyecto?

Estudiante 11:-Les preguntamos a todos los compañeros si, y ya nos organizamos.

Docente:-Ok. Mmm, ¿Qué hiciste para saber sobre los cuidados de las plantas?

Estudiante 11:-En... fuimos investigando.

Docente:-¿En dónde lo investigabas? o ¿cómo obtuviste la información?

Estudiante 11:-En el internet o en los libros.

Docente:-Mmmm, ¿Sobre qué trataban los textos que leíste de esa información?

Estudiante 11:-Que quedan, investigue que tanto de fertilizante se le debería de echar, y paso que se le debería de echar menos de un puñito, porque si le echábamos arto, se iba a morir.

Docente:-¿Qué más aprendiste en eso textos?

Estudiante 11:-Aprendí que ya no se le debería de echar arto fertilizante.

Docente:-¿Algo más que te acuerdes?

Docente:-Ok. ¿Te sirvió la información de los textos que leías para el proyecto del cuidado de las plantas?

Estudiante 11:-Algunos.

Docente:-Algunos ¿cómo cuáles?

Estudiante 11:-Como el fertilizante, aprendí a ya no echarle arto, porque si le echas arto, se me puede morir mi planta.

Docente:-Ok. ¿Realizaste carteles, o folletos, encuestas en el proyecto?

Estudiante 11:-Solamente encuestas.

Docente:-¿Qué hiciste en la encuesta?

Estudiante 11:-Estuvimos preguntando entre los niños que si sabían limpiar, que no debetefertilzante (no se logró apreciar la palabra que dijo el estudiante) echar, y como se llama, que abono se le debería echar.

Docente:-Ok, ¿Cómo elaboraste esa encuesta?

Estudiante 11:-Fuimos a elaborar entre todos los compañeros, nos reunimos y fuimos viendo que preguntas que nosotros estuvimos haciendo, que si ellos sabían hacer.

Docente:-Ok. Mmmm, ¿Cuál fue la actividad que más te gustó hacer, del proyecto?

Estudiante 11:-Iir a, siempre fijarnos de las plantas.

Docente:-Mmm, ¿Qué te fijabas?

Estudiante 11:-De que si tenía bichitos.

Docente:-Ah tenía bichitos, y los bichitos eran malos, o eran buenos.

Estudiante 11:-Eran malos.

Docente:-¿Cómo cuáles?

Estudiante 11:-Porque uno bichitos se comían las plantas.

Docente:-Muy bien. ¿Cuál fue la que no te gustó? ¿Qué actividad no te gustó de las plantas?

Estudiante 11:-Mmm, todas me gustaron.

Docente:-Mmm, ¿Realizaste algo para registrar los cambios que aprendiste en tu proyecto?

Estudiante 11:-Sí.

Docente:-¿Qué realizaste?

Estudiante 11:-Cuando hicimos la hoja esa, y pusimos ahí lo que aprendimos.

Docente:-Ok.

Docente:-Mmm, ¿Hubo algo que recuerdes que pasó y que no esperabas en tu proyecto?

Estudiante 11:-Sí.

Docente:-¿Qué pasó?

Estudiante 11:-Le eché arto fertilizante y pensé que a ser suficiente para mí planta, y cuando descubrí que no se le debe echar arto fertilizante, porque si le echábamos arto se echaba, se quedaba así, sin nada de hojas.

Docente:-Ok, bueno, eso es todo, gracias.