



**UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO**  
**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y**  
**HUMANIDADES**

**PORTAFOLIO POR EXPERIENCIAS CON EL TÍTULO “LA  
METÁFORA COMO PUENTE DE ENTENDIMIENTO ENTRE EL  
LENGUAJE DEL DISCURSO DEL PROFESOR Y EL PENSAMIENTO  
VERBAL DE ALUMNOS DE PRIMARIA”.**

Presenta:

**FERNANDO CANO MUÑOZ**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN DESARROLLO  
DOCENTE**

Director:

**DR. MARTÍN ARAM OMAR GUERRERO CALDERON**

Guanajuato, Guanajuato a noviembre de 2020.

## **Agradecimientos**

A todas aquellas personas que han fungido como mis docentes a lo largo de mi vida, principalmente a mis mentoras de licenciatura Natalia Armijo Canto y Adela Vázquez Trejo por brindarme la oportunidad de iniciarme como profesor sin título, pero con hartos oficio.

A mi familia, que sin inculcarme el hábito, me heredó la vocación.

A Jazmín, por todo lo que significas en mi vida.

## Índice

Introducción .....	5
Capítulo 1. Caracterización.....	10
1.1 Primer Registro .....	12
1.2 Microensayo de primer orden: “Mi confianza dentro del Taller de lectura .....	25
1.3 Registro número 2 .....	30
1.4 Microensayo de segundo orden: “el juego del ahorcado .....	47
Capítulo 2. Problematización.....	59
2.1 Fundamentación Metodológica.....	60
2.2 Elementos constitutivos .....	64
2.3 Pregunta de investigación .....	86
2.4 Estado del conocimiento .....	86
2.5 Fundamentación teórica .....	96
2.6 Ruta crítica .....	104
2.7 Registro de ubicación de los alumnos para ruta crítica .....	106
2.8 Plan de innovación .....	145
2.8.1 Pregunta de innovación .....	146
2.8.2 Objetivo General .....	146
2.8.3 Justificación .....	146

<b>2.8.4 Ubicación de los alumnos .....</b>	<b>147</b>
<b>2.8.5 Planeación de una clase .....</b>	<b>148</b>
<b>2.8.6 Impacto (cambios en mi práctica), y efecto (consecuencias de los cambios .....</b>	<b>152</b>
<b>Capítulo 3. Innovación.....</b>	<b>153</b>
<b>3.1 Diseño de innovación.....</b>	<b>154</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>161</b>
<b>Fuentes consultadas .....</b>	<b>166</b>
<b>Apéndice de figuras.....</b>	<b>170</b>
<b>Apéndice de tablas .....</b>	<b>171</b>

## **Introducción**

Mi experiencia como profesor surge de una invitación por parte de tres profesoras que tuve a lo largo de mi formación universitaria en distintos momentos. Lo que a primera instancia se traduce como una prueba de confianza, hoy en día se ha vuelto una constante donde considero que tengo aptitudes para desempeñarme como maestro, sin embargo, consciente del rol social que tiene la docencia, considero ineludible incursionar en un proceso de especialización que me permita reconocer las carencias técnicas y pedagógicas de mi práctica, debido a que mi inducción profesional, no es la de un docente de carrera; no obstante al desempeñarme como tal en el presente, he tomado la decisión para insertarme en este proceso de formación dentro del posgrado en la Maestría de Desarrollo Docente (MDD).

Durante la matrícula de la MDD me encuentro en un proceso de reflexión constante sobre mi práctica, puedo verla influenciada por distintas personas cercanas a mí y que no solamente cumplen con el rol de profesores sino, además, como figuras de autoridad y confianza sobre mi persona. Ahora reconozco que la figura que emano frente al aula sí ha tenido una formación inconsciente por el proceso que explico, y como tal, me siento profesional y espiritualmente convencido de nombrarme profesor, con el respaldo de presentar este proyecto de titulación, el cual me ha servido como piedra angular para respaldar dicha confianza.

Este portafolio se encuentra integrado por los procesos de reflexión constante, desde los cuales se desmenuzan en primera instancia, la identificación y caracterización de mi práctica docente; proceso desde el cual por primera vez profundizo a consciencia sobre mi “yo docente” como ejercicio cotidiano. Posteriormente, se presenta el proceso de problematización desde el cual, las referencias teóricas y la experiencia documentada de otros docentes, me ha permitido reconocer, comparar y proponer un trabajo de investigación cíclica que me sirva de brújula en mi camino docente, además de que pueda integrarse al referente de investigación de otros profesores que se adentren a este proceso desde su práctica. Finalmente, se proponen estrategias de innovación que impacten sobre mis alumnos desde mi práctica docente.

El proceso metodológico que sustenta este portafolio es el de Investigación Acción (IA) el cual me permite ser sujeto observado y sujeto que observa para la transformación de mi práctica. Se comprende como un bucle de deconstrucción y transformación continua que me permite reconocer la volatilidad de la realidad a la que me enfrento día con día frente al mismo grupo de acuerdo con el ciclo escolar en el que me encuentre inserto, y que, como tal, las posibilidades de cumplir con los objetivos del programa de la asignatura, los procesos para alcanzar aprendizajes significativos, así como poder llevar a cabo sin irregularidades la planeación de una clase, sean diferentes cada día.

De este proceso, se desprenden dos variables dentro de la formulación de preguntas en procesos diferentes que se expresan como indagación e investigación. Primeramente, mi preocupación parte de los elementos que integran mi discurso como docente, para proponer estrategias que me den claridad al transmitirles las instrucciones a mis alumnos del taller de lectura de comprensión. Ya en el proceso de investigación y con la conformación de más registros de campo en mis clases, las variables se sujetan a procesos cognitivos por parte de mis alumnos y puedo observar que parte del problema sí tiene que ver con el uso de mi lenguaje como docente, pero que en gran medida es conflicto por la asimilación que mis alumnos tienen de la lengua materna de acuerdo a su edad, sobre todo la forma en que se auxilian del lenguaje para expresar su conocimiento, y de manera específica, la manera en que transmiten la información que obtienen de un texto cuando practican la lectura de comprensión.

Es en la realización de ejercicios dentro de clases, que identifico en mis alumnos la asimilación de la realidad a través de la metáfora que se emplea en algunas lecturas. No obstante, ellos no son conscientes de manera plena del uso y la fabricación de estas, sin embargo, se presentan como un punto que permite el entendimiento entre dos (o varias concibiendo la intersubjetividad de cada niño que integra este taller) formas de interpretar el mundo desde el dominio de la lengua materna. Por un lado, ellos en el proceso de aprendizaje y dominio del español, y la mía que me supone como un sujeto adulto con un dominio de la lengua materna

que me permite no solo comunicarme, sino además interpretar y solucionar problemas que conciernen a lo que sugiero identificar como “realidad adulta”.

Si bien a lo largo de mi investigación ambos conceptos no son retomados del todo como piedra angular, es importante que aclare que la presencia de cada uno. La idea de llamar realidad adulta a la correcta asimilación del lenguaje, parte de la revisión de la obra de autores pedagógicos como Jean Piaget y su obra epistemología genética donde ubica a los niños de acuerdo con su edad, en procesos cognitivos para la resolución de problemas lógico-matemáticos como consecuencia de un proceso de maduración intelectual por el que cruzan los niños de acuerdo con su edad.

Ahora bien, respecto al concepto de metáfora, el cual incluso forma parte elemental del título de este portafolios, se debe en gran medida a la influencia que deja en mi la revisión de la obra de Otto Friedrich Bollnow, filósofo alemán que postula la importancia de la enseñanza correcta de la lengua, así como los procesos por edades que incurren en la apropiación de esta por parte de los niños. Bollnow considera que la metáfora surge como un recurso inconsciente en el proceso cognitivo tanto de los niños como del adulto encargado de enseñar el uso correcto del lenguaje a los niños. La metáfora suele aparecer cuando los recursos lingüísticos se agotan y es imperante comunicar a toda costa una idea en el proceso de comunicación entre niños y adultos para asegurar el entendimiento. En este proceso, Bollnow (1974), sugiere llamar metáfora a todo recurso lingüístico que se pacta entre los actores involucrados y que si bien, genera una malformación del lenguaje, propicia el entendimiento en un momento determinado, asegurando la comunicación.

Por tanto, más que el manejo intencional de abstracción conceptual de la realidad que pudiera sugerir la creación de metáforas es menester para el desarrollo de esta investigación, concebir que esta aparece como un recurso espontáneo y oportuno para generar puntos de entendimiento entre el profesor del taller de lectura de comprensión y sus alumnos. Debo aclarar que no es objetivo de esta investigación, enseñar a mis alumnos a crear y manejar metáforas, sino que lo veo

como un punto de encuentro no intencionado, que me permite generar confianza en cada uno de los niños del taller, para darme cuenta de la asimilación que tienen del lenguaje cuando yo les hablo y sobre todo, del material que leemos en clases.

De tal manera que la revisión de ambas teorías me permiten sugerir que los conocimientos que se imparten desde el aula por parte del profesor sugieren un compendio de conocimientos que podemos establecer como verdad (totalmente cuestionable si nos referimos a ella como única) a la que ha llegado el hombre en un estado de madurez intelectual que se reconoce en la edad adulta. Por lo que el niño que es interpretado como un adulto pequeño que requiere de adiestramiento y enseñanza para participar en esta realidad. Esto da pauta para concebir a mis alumnos como un ente que se desenvuelve en una realidad mutante dentro de un proceso que Lev Vygotsky reconoce como pensamiento verbal.

Esta revisión tiene como fin, la elaboración de una herramienta teórica que se reconoce como ruta crítica y que para efectos de distinción respecto a mi realidad docente, he decidido nombrarla “La concepción del mundo a través del dominio de la lengua”. Su objetivo es medir la escala del dominio que tienen de la lengua materna mis alumnos para ubicarlos de acuerdo con las características que identifiqué en ellos, en un nivel de aptitudes y rangos específicos como lo son su edad y las habilidades intelectuales con las que deben contar para su desarrollo pleno en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, es menester reconocer que este proceso se vio interrumpido por causas exógenas que han puesto al mundo entero de cabeza. La proliferación de un virus al que se reconoce por el nombre de COVID-19, nos ha obligado a tomar medidas de aislamiento y distancia para evitar en medida de lo posible, un número mayor de contagios toda vez que la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha declarado que nos enfrentamos a una pandemia. Desde que se reconoce al orden internacional dentro de un proceso de globalización económica, no habíamos presenciado estragos respecto a temas de salud precisamente con una propagación en todo el planeta. Entre los primeros actos de contingencia, se ha tomado la

decisión de interrumpir toda actividad no esencial o de primera necesidad, y retomarlas en medida de lo posible desde nuestros hogares.

Así pues, en un proceso atropellado por el protagonismo de nuestros representantes políticos en los tres niveles de gobierno, en México una decisión acertada, ha sido la de suspender las clases presenciales en las escuelas y promover a través de recursos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), una alternativa para concluir con el ciclo escolar 2019-2020 en todos los niveles educativos desde nuestros hogares. Este proceso emergente ante la crisis sanitaria, interrumpe el modelo tradicional que permite el desarrollo metodológico de la IA, además de que dificulta el proceso final de este portafolios ya que no todos nuestros alumnos cuentan con los recursos necesarios para poder llevar a cabo el programa de clases a distancia, así como la estrategia federal en la que se han priorizado determinados aprendizajes para su impartición desde esta medida, reconociendo que todos los personajes involucrados en la educación, no estamos preparados para afrontar esta realidad y todo esfuerzo se reconoce como una limitación que enfrentamos desde la particularidad de la realidad en la que nos encontramos como docentes y por supuesto, como seres humanos.

Hoy con la culminación de este proceso de posgrado, soy consciente de repensarme como profesor las veces que sea necesario para no olvidar, que la educación es un acto noble entre personas, con el compromiso social de no deshumanizar a la otredad y mucho menos, entregar a nuestros alumnos a procesos de barbarie donde reproduzcan formas de odio y de destrucción de la vida. Reafirmo mi compromiso como docente, el cual consiste en no negar la humanidad de mis alumnos y compartir con ellos el conocimiento de las materias que imparto.

## Capítulo 1. Caracterización

En mi experiencia como docente, constantemente y en diferentes grupos, he notado que se genera un problema de entendimiento ocasionado por la forma en que explico algunos acontecimientos de la clase, en otras ocasiones me he percatado que se da en el proceso de formular preguntas para incentivar la participación de mis alumnos, incluso en algunas situaciones cuando explico las instrucciones de los trabajos que solicito como tarea y que forman parte importante de la rúbrica final.

Si bien, la incertidumbre no es expresada de manera espontánea por mis alumnos, he logrado percatarme de tal situación tanto por la realización de los ejercicios, así como por las expresiones faciales que en un momento, he considerado como indiferencia hacia mi persona debido a que no me ponen atención, sin embargo, el silencio dentro del aula, por lo general exhibe los problemas de entendimiento de la clase hacia el tema en particular que se trata en clase, o bien, son propiciados por el discurso del profesor.

Así pues, en este primer capítulo busco identificar los elementos que se involucran en lo que se ha manifestado como la inquietud inicial que sustenta el ejercicio de investigación acción sobre mi práctica docente. Por lo cual propongo desde la reflexión de esta, un problema de comunicación entre mis alumnos y yo. Este proceso comprende la realización de dos registros de mis clases, en los que puedo observar por tiempos en los que he dividido la sesión, cómo soy frente a grupo, de qué manera atiendo la participación de mis alumnos, el volumen de mi voz, la claridad con la que me expreso, qué tanto me apego a la planeación de mi clase; en pocas palabras, desmenuzar mi práctica docente. Para efectos de esta investigación, mi práctica docente se manifiesta en la impartición de un taller de lectura de comprensión, dirigido a alumnos de nivel básico, inicialmente de los grados de 3° y 4° de primaria, con la peculiaridad de integrar el grupo con alumnos que presentan problemas en este rubro.

Si bien se puede cuestionar abiertamente el cambio entre niveles educativos de mi práctica docente, es a lo largo de esta investigación que encuentro elementos que identifican mi práctica como el sujeto de estudio y que por tanto, no vuelven

trascendental la diferencia del nivel en que imparto clases, ya que durante el proceso de reflexión de la misma, identifiqué constantemente el problema de entendimiento con mis alumnos, no en el plano del conocimiento significativo específicamente, sino en la realización de las tareas y actividades que les solicito, ya sea porque terminan sin cumplir las especificaciones que les hago, o por el silencio que denotan después de que les formulé una pregunta acerca del tema que tratamos durante cada sesión.

## 1.1 Primer Registro

**Primer Registro de Observación Etnográfica.**

**Escuela Primaria “Gustavo Díaz Ordaz”.**

**Fecha: 05 de octubre de 2018.**

**Maestro: Fernando Cano Muñoz**

**Grado y Grupo: 3° y 4° “A”**

**Hora: 8:00 a. m. a 8:50 a.m.**

**Taller de comprensión lectora**

El registro se elaboró por la tarde del mismo día en que se realizó la sesión, auxiliado por la grabación del audio de la clase.

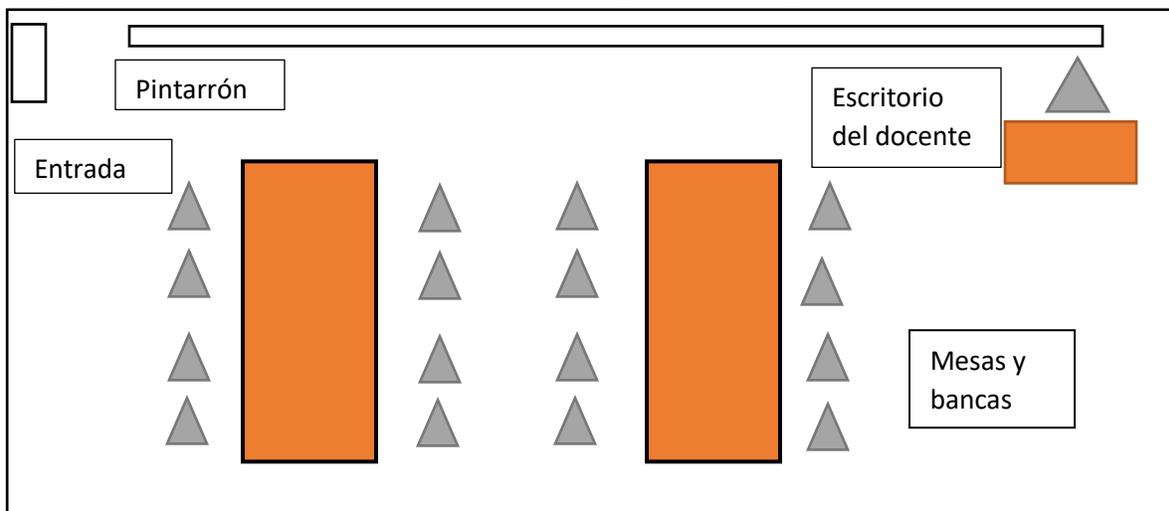
**Ubicación:** El grupo está conformado con 8 alumnos de tercer grado (4 mujeres y 4 hombres) y 9 alumnos (4 mujeres y 5 hombres) de cuarto grado. El salón está integrado por alumnos que presentan rezago en su forma de leer, cabe señalar que fueron seleccionados por sus maestras titulares. Esta escuela cuenta con un grupo por grado, el salón que nos facilitaron cuenta con sillas plegables con las que formamos un círculo para facilitar la interacción. La iluminación es tenue y la proporcionan dos focos, cuenta con 4 ventanas en forma de persianas de material de madera, un escritorio y un pintarrón.

**Contexto:** Los niños me siguen al aula donde tomamos el taller después de una breve presentación en sus salones de origen, enciendo las luces y les pido que me ayuden a desplegar las sillas formando un círculo para iniciar la clase. Algunos muestran curiosidad, entusiasmo y timidez. Es una situación sorpresiva, además que entran al aula demasiado eufóricos por haber saludado previamente al maestro Jesús (compañero que me invitó a presentar este taller en la primaria descrita), quien les impartiera clases de inglés en otros grados.

**Propósito:** Fomentar la importancia de la comprensión lectora en las actividades diarias de los niños como incentivo que ayude a afrontar las dificultades que presentan para leer.

**Proceso:** La clase es de presentación y busca ser un foro en el que compartan experiencias y su opinión. Enfoqué la clase a señalar la importancia de la comprensión lectora más que evaluar y diagnosticar su nivel de lectura con el propósito de presentarles el taller como un espacio de expresión y confianza.

**Figura 1. Gráfico de ubicación del primer registro**



## Los hechos de la práctica

### - Simbología

// Acciones no verbales.

( ) Interpretaciones.

... Verbal no registrado o que no se recuerda. También que no se transcribe.

... Comentarios que no se recuerdan.

Mo: Maestro.

Aa: Alumna.

Ao: Alumno.

Aos: Alumnos.

A Aos: Algunos Alumnos.

<b>Momentos/ interpretación Tiempo</b>	<b>Hechos</b>	<b>Análisis de la</b>
<b>Momento Activación 3 minutos</b>	<p>Mo: Bueno ya, vamos a empezar. /Muevo las manos en señal de orden/ Aos: Buenos días, maestro Fer.</p> <p>Mo: Miren este, me vuelvo a presentar, /Hay grupo de alumnos que siguen hablando, por lo que les pido que guarden silencio/ Mo: Mi nombre es Fernando me da mucho gusto que se lo hayan grabado. Yo les prometo también, hacer lo posible para en la brevedad, grabarme sus nombres.</p>	<p>Considerar un guion para presentarme y no sonar tan repetitivo.</p>
<b>Momento Presentación del Taller 15 minutos</b>	<p>Mo: Bueno les comento, la intención de este taller ¿cuál es? Ayudarlos, ¿Por qué? De alguna otra manera todos por diversas razones tenemos dificultades en algunas áreas del conocimiento: matemáticas, español, eh los deportes, no somos buenos para el voleibol o el basquetbol no. /Camino por el aula y dirijo mi mirada alrededor de los alumnos.</p> <p>Ao: Yo no soy bueno para el futbol.</p> <p>Mo: Sí bueno, hay de todo no, pero bueno, la intención de este taller de lectura de comprensión es quitarnos la pena, ¿cómo?</p> <p>/Interrumpo mi diálogo por una distracción al voltear a ver un alumno que levanta la mano/.</p> <p>/El alumno se encoje de brazos con pena/.</p> <p>Mo: Sí no te preocupes, poco a poco no te vamos a obligar a quitarte la pena; la intención de esto. La intención</p>	<p>Los ejemplos que utilizo generan conflicto entre los alumnos para que puedan participar y comprender los objetivos que les planteo.</p>

	<p>de la lectura de comprensión es que todos este... Sepamos qué es lo que estamos leyendo... ¿Por qué creen que es importante entender lo que estamos leyendo?</p> <p>Aa: Porque luego nos ponen preguntas y no sabemos responder.</p> <p>Mo: Bien, Aa nos dice que luego no sabemos qué responder ¿quién más? Aquí conmigo tranquilos, no va a haber respuestas perfectas ni exactas.</p> <p>/Se interrumpe la clase por el desorden que cometen 3 alumnos, les explico que en cualquier momento pueden retirarse pero que ya no podrán regresar/</p>	
<p><b>Momento de procesamiento de la información</b> <b>8 minutos</b></p>	<p>Mo: Bien, entonces también va a ver una clase en la que habrá ejercicios de matemáticas ... Si yo les pregunto: Un tren eléctrico viaja a 200km/h al norte y después hay una intersección en la que tiene que dar vuelta a la izquierda y cambia su velocidad a 300km/h, hacia el norte, hacia el este, hacia el sur, hacia el norte, ¿hacia dónde se dirige el vapor?</p> <p>Ao: Hacia el sur</p> <p>Mo: No</p> <p>Ao: ¿Norte?</p> <p>Mo: Es un tren eléctrico, no genera vapor, porque es eléctrico ¿Se dan cuenta? Y este ya se los dije, pero a veces vienen los problemas así, entonces, uno se bloquea, da miedo, son demasiados números, es demasiada información ¿Qué voy a hacer? ¿No? ¿Les ha pasado?</p>	<p>No pongo atención a los conceptos con los que participan los alumnos, de esta manera no les doy oportunidad de expresar lo que han interpretado del mensaje que les doy a través de mi discurso.</p>

	<p>Aa: A mí</p> <p>A Aos: Sí</p> <p>Mo: La intención de esto es también, por ejemplo: Yo les cuento una historia ... Uno escuchó una cosa, otro escuchó otra cosa, o uno entendió algo y alguien más entendió otra cosa. El detalle es que todos participan, pero generan dudas y hay veces que ya participaron los de siempre y ya no queremos hablar porque nos da pena ... Si no entienden algo o a lo mejor que entendieron está mal, ¿cómo se van a dar cuenta si no preguntan?</p> <p>/Hay un poco de caos generado por dos alumnos que insisten en ir al baño/</p> <p>Mo: Ahorita vamos a hacer un ejercicio. Van a ver 3 personas nada más y van a leer, vamos a empezar a participar ... Si se dan cuenta en un libro que tiene</p> <p>Ao</p> <p>Ao: Sí</p> <p>Mo: Ese libro tiene una historia sin letras, hay ocasiones en que van a encontrar muchas cosas, bueno lo de allá atrás, ¿sí lo identifican?</p> <p>/Señalo unas figuras que están pegadas en la pared detrás de los alumnos y ellos voltean/.</p> <p>A Aos: Sí</p> <p>Mo: En ocasiones una imagen dice más que mil palabras, ¿han escuchado este dicho? Una imagen dice más que mil palabras, ¿lo han escuchado?</p> <p>A Aos: Sí</p> <p>Mo: Acá de este lado, ¿Sí?</p>	
--	---	--

	<p>Ao: Blanca nieves y los 7 enan...</p> <p>Mo: Enanos</p> <p>Ao: Enanitos</p> <p>Mo: Aa ¿Nos puedes decir qué entiende tú por “una imagen dice más que mil palabras?”</p> <p>Aa: Pues que tiene un personaje o algo así, si tú lo identificas ...</p> <p>Mo: Ok, muchas gracias. ¿Quién más? ¿Qué piensan que es, “una imagen dice más que mil palabras?”</p> <p>Ao: Maeestrooo</p> <p>Aa: Que a veces nosotros no le entendemos a una lectura, pero con los personajes uno lo entiende o hasta lo puede adivinar.</p> <p>Mo: ¡Así es!</p>	
<p><b>Momento Planeación y descripción de actividades</b></p> <p><b>12 minutos</b></p>	<p>Mo: De hecho, nosotros vamos a hacer una actividad la próxima semana ... Las dinámicas que vamos a hacer después de la lectura que hagamos el próximo viernes, vamos a inventar un final alternativo, ¿Qué les parece?</p> <p>/Se genera un problema cuando varios alumnos quieren opinar al mismo tiempo/</p> <p>Aa: Sí</p> <p>Mo: Nos vamos a dividir en dos equipos. Entonces, puede ser los de 3° y los de 4° o niños y niñas, o los que nacieron de enero a junio y de julio a diciembre. Hay vemos cómo nos organizamos, van a hacer una pequeña representación aquí /señalo el espacio de enfrente del salón/ una pequeña representación; esa es una. Otra actividad que podemos hacer es</p>	<p>Al identificar un problema en la comunicación en los otros momentos de la clase, es evidente que no podemos llegar a un acuerdo para que juntos propongamos un reglamento de la clase. “Hablando no se entiende la gente”, como bien manifiesta Jorge Ibarguengoitia. Al respecto, implica mucho mi desesperación al notar que mi discurso no ha sido claro para los niños, o al menos yo tengo la impresión de eso debido a que no escucho lo que quiero escuchar desde sus comentarios.</p>

	<p>un dibujo ¿Qué es lo que yo entendí de la lectura?, por ejemplo, les voy a traer la leyenda del conejo en la luna, ¿la conocen?</p> <p>A Aos: Sí</p> <p>A Aos: No</p> <p>Mo: Podemos leer esa o un fragmento del Principito. El detalle aquí es, si después de la segunda clase yo veo motivación, vamos a hacer un concurso al que haya participado más, le daremos la oportunidad de escoger una lectura, ¿Les parece?</p> <p>A Aos: Sí</p> <p>Mo: Otra cosa, aquí también vamos a leer otras cosas que quizá les parezcan aburridas como por ejemplo un manual contra sismos, contra incendios. ¿Por qué creen que es importante leer y saber, comprende un manual de sismos?</p> <p>Ao: Porque si existe un problema lo puedas resolver como si prendes algo, lo puedas apagar.</p> <p>Mo: Exacto Ao tiene mucha razón en este aspecto, generalmente, no sé si a ustedes les ha pasado, que hay un conflicto hay una situación y uno tiene una idea, pero como estamos chiquitos –bueno su maestro no, ya estoy medio labregón yo- este nos dicen: Tú no sabes, eres un niño. Y los niños también tienen la capacidad de observar. Y estas situaciones a veces nos intimidan, o nos duelen y entonces no participamos. Ustedes están ahorita en 3° y 4°, están a casi nada de entrar a secundaria y es muy importante que también ustedes mismos, se tomen en</p>	
--	--	--

	<p>serio su participación en la casa y en la escuela. Ao dijo algo muy importante ¿Se imaginan si llega a pasar aquí un sismo? Y si su maestra se pone nerviosa, ¿Quién va a actuar?</p> <p>Ao: Nosotros</p> <p>Mo: Le agradezco mucho a todos los compañeritos que me ayudaron a identificar a las personas que necesitaban este taller, eso es organización, eso es espontáneo, esa es la intención de este taller, em que tengamos o no tengamos problemas con la lectura vamos a animarnos a ser participativos que cuenta mucho nuestra opinión. Lo que ve Aa1, no puede ser lo mismo que ve Aa2, Ao1 o Ao2 y puede que todos tengamos una solución al problema ¿no? Eso es lo importante, ¿Qué opinan? ¿Cómo ven? ¿Les gusta? ¿Hay dudas? ¿Hay algo que no les gusta? Haber díganme ¿Qué pasó de aquel lado?</p> <p>Aa: Maestro, están jugando con la silla.</p> <p>Ao: Esta silla esta apartada.</p> <p>Mo: ¿Pero para quién?</p> <p>Ao: Para el niño que se quedó allá afuera.</p> <p>Aa: Ya no van a venir.</p> <p>/se empiezan a molestar entre otros alumnos/</p> <p>Mo: Entonces, también me es importante a mí saber si les agrada la idea, ¿Qué dicen?</p> <p>Ao: Sí.</p>	
--	---	--

	<p>Mo: Pero con fuerza ¿Qué no desayunaron o qué? Sin miedo, Brandon, ¿Te aburre o qué?</p> <p>Ao: No profesor no me aburre.</p> <p>Mo: Gracias Brandon, ahora les comento ¿qué quieren proponer?, ¿qué les interesa?</p> <p>Ao: No ps, trabajo.</p> <p>Mo: ¿Trabajo?</p> <p>Ao: Leer libros.</p> <p>Aa: Dibujar.</p> <p>Mo: Perfecto qué más, ¿les gustan las manualidades? ¿Alguien sabe hacer manualidades?</p> <p>A AOs: Sí</p>	
<p><b>Momento Evaluación</b> <b>7 minutos</b></p>	<p>Mo: Haber necesito voluntarios, además de Michelle vamos a empezar con los que tienen problemas, haber de este lado ... vamos a escuchar a Aa.</p> <p>/Me acerco a la Aa y le indico la parte que va a leer, además de pedirle que se pare/</p> <p>/La Aa lee el título de la fábula, además del primer párrafo de la historia/</p> <p>Mo: Vamos a darle un aplauso a su compañera</p> <p>/Los alumnos aplauden sin hacer comentarios/</p> <p>Mo: Ahora vamos a ver ¿quién quiere participar?</p> <p>/Varios niños levantan la mano, pero doy prioridad a quienes no han participado en clase/.</p>	<p>Presentar dinámicas y ejercicios de interacción, me dieron excelentes resultados. Es posible que desde el juego pueda evidenciar un mejor resultado para comunicarnos, o por lo menos, yo pueda poner más atención a sus comentarios y llegar a acuerdos en menos tiempo.</p>

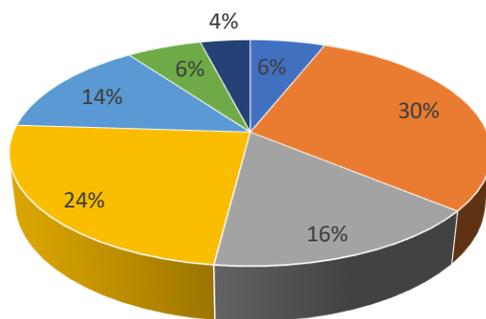
	<p>Mo: Hasta aquí, ¿qué escucharon? ¿Qué entendimos de la historia? Cuando nos dijeron que era el erizo y la liebre ¿Qué pensamos? ¿Saben qué es una fábula?</p> <p>Ao: Sí ... no.</p> <p>Mo: ¿No?, Bueno alguien, a ver los que leyeron, ¿qué personajes encontraron aquí? ¿Saben lo que es un Erizo?</p> <p>Ao: Es un animal que tiene espinas en la espalda.</p> <p>/Levanto el libro para que puedan visualizar todos a los personajes y les preguntó si ya identifican los elementos que contiene una fábula/</p> <p>Mo: Y el otro animal ¿Qué es?</p> <p>Aa: Un conejo.</p> <p>Mo: Es una liebre, parecida a los conejos.</p>	
<p><b>Momento Cierre de la clase</b> <b>3 minutos</b></p>	<p>Mo: Bueno hoy descubrimos algo, las fábulas son cuentos donde aparecen animales, ¿Qué otras fábulas me pueden decir? Hay una donde aparece otra liebre, ¿Saben cuál es?</p> <p>A AOs: La liebre y la tortuga.</p> <p>Mo: ¿Conocen la fábula de la hormiga y la cigarra?</p> <p>Aa: Sí esa aparece en mi libro de segundo. Cuando viene el invierno, ella no tiene nada que comer y le dice a la hormiga que si le de comer, pero ella dijo que no.</p> <p>/Me interrumpe un profesor debido a que hemos excedido el tiempo establecido/</p>	<p>Saqué de contexto la atención de los alumnos al preguntarles un elemento que desconocía si ya lo habían tratado en clases, por lo que evitaré salirme del guion de la planeación de cada clase. De igual manera, puede que no sea necesariamente un problema si permito que los alumnos expliquen lo que entienden de esas palabras.</p>

<b>Momento Tarea</b> <b>2 minutos</b>	Les recomiendo leer un párrafo de algún texto de su interés, se arma un poco de desorden debido a que varios alumnos quieren aportar sugerencias. Finalmente les pido su nombre para armar una lista improvisada.	Redactaré la tarea en las copias que les entregue para la siguiente sesión para evitar confusiones colectivas. Sin embargo, debo tener precaución con el lenguaje que maneje.
--	---	---

**Tabla 1. Momentos de la práctica docente en el primer registro**

1° Activación	2° Introducción al Taller	3° Procesamiento de la información	4° Planeación y descripción de actividades	5° Evaluación	6° Cierre de la clase	7° Tarea	Tiempos
8:00 a 8:03 hrs 3'	8:03 a 8:18 hrs 15'	8:18 a 8:26 hrs 8'	8:26 a 8:38 hrs 12'	8:38 a 8:45 hrs 7'	8:45 a 8:48 hrs 3'	8:48 a 8:50 hrs 2'	50'/60= 0.833 hrs

Figura 2. Gráfica de horas del primer registro



- Activación
- Introducción al taller
- Procesamiento de la información
- Planeación y descripción de actividades
- Evaluación
- Cierre de la clase
- Tarea

## **Reflexión**

Me parece un excelente ejercicio el ser grabado, aunque también reconozco que ha sido conflictivo este primer registro. Por otro lado, entre las primeras impresiones sobre mí práctica, noto lo fácil que pierdo el guion preparado para la clase; además de que, en varias ocasiones, cambio el tema de la charla como consecuencia de las distracciones que ocasionaban los alumnos, sin embargo, me doy cuenta de que logro captar su atención con el objetivo del Taller a través de la expresión en sus comentarios sobre la importancia que tiene la lectura en sus vidas.

También debo considerar la ubicación del grupo para lograr mayor atención. Si bien las dinámicas en círculo me proporcionan seguridad y confort desde mi posición de profesor, es la primera vez que trabajo con niños de primaria quienes exigen bastante atención y el uso de palabras claves para poder involucrarlos en las dinámicas que tengo preparadas para cada sesión, será determinante. Considero que, con esta primera sesión, dejo entre los niños interés y curiosidad sobre el taller, sinceramente me preocupaba bastante no poder captar su atención y que la clase fuera un hervidero ante la falta de autoridad que pudiera manejar ya que generalmente le doy clases a personas adolescentes y adultos.

## **1.2 Microensayo de primer orden: “Mi confianza dentro del Taller de lectura**

Se presenta el proyecto de ofertar un taller de comprensión lectora para alumnos de 3° y 4° de la escuela primaria urbana Gustavo Díaz Ordaz en la ciudad de León Guanajuato, con la intención de ofrecer una herramienta que incentive a mejorar la lectura de los alumnos de ambos grados con dificultades para leer bien.

Previo a la primera clase, se ha solicitado a los profesores responsables de cada grupo, elegir a los alumnos que pudieran verse beneficiados con este taller. Posteriormente durante la clase de presentación, el diagnóstico revela un conflicto mayor al asociado con la escritura y la comprensión lectora; además de que resulta bastante interesante para reorientar el objetivo principal del taller el cual comprende reforzar la confianza de cada alumno para atreverse a dar su opinión después de una lectura en público.

Este conflicto expone pena y vergüenza por parte de los alumnos seleccionados al saber que fueron seleccionados por ser considerados como “alumnos problema” por parte del personal docente derivado entre otras cosas, por:

- Bajo rendimiento escolar
- Presentar problemas para leer e incluso,
- Por su mal comportamiento dentro del aula.

Esta situación los hace sentir exhibidos durante el momento de presentación, sobre todo porque la impartición de talleres y actividades ofrecidas por profesores ajenos a la institución, son orientados para los alumnos con mejor rendimiento. La sesión fue interrumpida todo el tiempo por acusaciones de mal comportamiento entre compañeros, parecía una competición por obtener la aceptación del profesor y demostrarle su buena conducta. En el siguiente recuadro de diálogo, se evidencia parte de los momentos de ambas situaciones descritas en los párrafos anteriores.

Mo: La intención de la lectura de comprensión es que todos este... Sepamos qué es lo que estamos leyendo... ¿Por qué creen que es importante entender lo que estamos leyendo?

Aa: Porque luego nos ponen preguntas y no sabemos responder.

Mo: Bien, Aa nos dice que luego no sabemos qué responder ¿quién más? Aquí conmigo tranquilos, no va a haber respuestas perfectas ni exactas.

/Se interrumpe la clase por el desorden que cometen 3 alumnos, les explico que en cualquier momento pueden retirarse pero que ya no podrán regresar/

(F. Cano, comunicación personal, 5 de octubre de 2018).

Durante el diálogo, se percibe una lógica de acción de respuesta propuesta por el profesor hacia sus alumnos, con la cual procura incentivar la participación del grupo e incluso, da un paso para generar confianza entre los niños al comentarles que las respuestas no tienen que ser correctas para participar. Sin embargo, el profesor no se cerciora de que sus alumnos le hayan entendido, o bien, no se asegura de preguntarles qué entendieron cuando él manifiesta que “no va a haber respuestas perfectas ni exactas”. El discurso del profesor va dirigido con el propósito de generar confianza en los niños, pero las distracciones constantes ocasionadas por alumnos que no logran estarse quietos, provoca que este no pueda apegarse al guion que ha preparado para la clase.

A través de sus participaciones, los alumnos resaltan comprender la importancia que tiene la lectura en su formación. Anteriormente han sido participes de campañas y de otros talleres que fomentan la lectura, por lo que esta, no representa un fastidio en sus actividades diarias. Ante esta situación, se percibe la incomodidad emocional de los alumnos al pertenecer a un “grupo problema” que va más allá de leer bien o no, puesto que también presentan bajas calificaciones en otras materias donde la lectura no es un rubro significativo para calificarles.

Este fenómeno dentro de las aulas, se le identifica como “Efecto Pigmalión”, el cual exhibe la dificultad por parte de los profesores para reconocer un problema de los alumnos y la manera en que la propia actuación lo puede estar reforzando

mediante expresiones afectivas basadas en la descalificación (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010).

El Efecto Pigmalión se toma de referencia a una de las crónicas del poeta griego Ovidio quien menciona al rey de la isla de Chipre, el cual dentro del mito, cuenta con dotes de escultor inigualables, sin embargo, en el plano de la educación, se le atribuye al Dr. Robert Rosenthal con el experimento que realiza durante el año de 1964, el cual revela “el enorme impacto ejercido por los conceptos y las expectativas que tienen los docentes sobre la capacidad y el desempeño de los alumnos” (Gutiérrez y Díaz, 2010, pp. 174-175).

De esta manera, se considera reconfigurar el objetivo del taller el cual propone en principio, trabajar en incentivar la participación en público ante la vergüenza que genera el no leer bien por parte de los alumnos, a la nueva propuesta de reducir la vergüenza que ellos manifiestan al ser identificados con bajo rendimiento escolar.

En una dinámica posterior de pregunta y respuesta, el profesor se enfoca en reforzar la confianza del grupo al comentarles que es posible resolver problemas matemáticos con la pura lectura, una situación que, si bien no realizan de la mejor manera en público, pueden realizarla con detenimiento de manera personal y de acuerdo con sus capacidades. Además de orientar los ejemplos a situaciones en las que cualquier persona puede tener conflicto para entender, no necesariamente quienes presentan dificultades para leer o tienen bastantes conocimientos en matemáticas.

Mo: Si yo les pregunto: Un tren eléctrico viaja a 200km/h al norte y después hay una intersección en la que tiene que dar vuelta a la izquierda y cambia su velocidad a 300km/h, hacia el norte, hacia el este, hacia el sur, hacia el norte, ¿hacia dónde se dirige el vapor?
Ao: Hacia el sur
Mo: No
Ao: ¿Norte?

Mo: Es un tren eléctrico, no genera vapor, porque es eléctrico ¿Se dan cuenta?  
Y este ya se los dije, pero a veces vienen los problemas así, entonces, uno se  
bloquea, da miedo, son demasiados números, es demasiada información  
¿Qué voy a hacer? ¿No? ¿Les ha pasado?

Aa: A mí

A Aos: Sí

Mo: La intención de esto es también, por ejemplo: Yo les cuento una historia  
... Uno escuchó una cosa, otro escuchó otra cosa, o uno entendió algo y  
alguien más entendió otra cosa. El detalle es que todos participan, pero  
generan dudas y hay veces que ya, participaron los de siempre y ya no  
queremos hablar porque nos da pena ... Si no entienden algo o a lo mejor lo  
que entendieron está mal, ¿cómo se van a dar cuenta si no preguntan?

(F. Cano, comunicación personal, 5 de octubre de 2018).

La dinámica de pregunta y respuesta propicia un ambiente de participación quizá no tan serio, pero denota signos de confianza para empezar a integrarse. El profesor recurre a presentar diferentes características de la problematización que representa el no expresar las dudas que surgen dentro del aula independientemente de la materia que se esté exponiendo en clases. Por otro lado, también se resaltan algunos elementos del discurso del profesor en el que menciona demasiados ejemplos sin ofrecer pauta a participaciones mayores por parte de los alumnos, situación que impidió una mayor desinhibición entre los niños.

Ahora bien, independientemente del conflicto de Pigmalión identificado, las glosas utilizadas evidencian también el comportamiento inquieto por parte de algunos alumnos, situación que podría sugerir al profesor replantear las actividades preparadas de las sesiones que comprenden al taller para contrarrestar este problema de desatención. Dichas actividades van a servir como instrumento de medición respecto al objetivo planteado en el taller de lectura de comprensión, será importante el manejo de experiencias propias por parte del profesor para que el grupo pueda transformar el sentimiento de identificarse como alumnos problema.

La preocupación inicial en este registro parte de poder captar la atención de todos los alumnos por parte del profesor, pero tanto el problema de no saber cómo dirigirse a ellos para calmarlos como descuidar la atención de los que sí ponen

atención, sugiere pensar seriamente que el conflicto está en el proceso de comunicación. Al respecto se insinúa que los procesos de investigación pedagógica clásica no toman con debida importancia los procesos de comunicación generados entre profesor y alumnos, sobre todo en un contexto contemporáneo en el que este rubro, forma parte esencial del *mass media* como si fuera su responsabilidad social, incidiendo en las personas, referentes de comportamiento y consumo.

De hecho, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha investigado bastante desde la psicología educativa, centrando el objeto de estudio básicamente en las distintas variables que afectan el rendimiento escolar y particularmente el comportamiento del educando. En cuanto a comunicación, se ha puesto mayor interés en la influencia de los medios de comunicación social en el aprendizaje escolar, más que en la comunicación misma con el aporte de sus disciplinas (Cabrera, 2003, p. 8).

Es cierto que se dan seguimientos a alumnos que presentan alguna dificultad psicomotriz que interfiera en el proceso de comunicación del alumno, y que se actúa con cimientos teóricos que procuren una solución personalizada que garantice aprendizaje en cada uno de ellos, pero, cómo nos aseguramos que la idea principal del profesor es asimilada si no por la totalidad de sus alumnos, por lo menos por un porcentaje importante de ellos una vez que escuchan su mensaje; de acuerdo a los objetivos que este tiene con cada tema, cómo puede el profesor garantizar un aprendizaje óptimo cuando quedan dudas en el proceso de comunicación diaria en el que por supuesto, interfieren un importante número de variables sobre todo cuando “en un aula, a diferencia de lo que ocurre en otros ambientes humanos, el control de lo que se habla «oficialmente» está en manos del profesor” (Jiménez, Pilar y Díaz de Bustamante, 2003, p. 360).

El uso del lenguaje por parte del profesor se convierte en un elemento vital para poder asegurar los objetivos de aprendizaje establecidos para la impartición del Taller de Lectura de Comprensión. Ahora bien, si se reconoce entre los niños

que integran el Taller un problema de valoración personal respecto a su rendimiento escolar, existe una posibilidad de que este problema pueda ser atendido no solo con dinámicas que mejoren su autoestima, sino en reforzar además su confianza para que puedan expresarse sin temor a que su participación sea reconocida como un error.

### 1.3 Registro número 2

**Segundo Registro de Observación Etnográfica.**

**Escuela Primaria “Gustavo Díaz Ordaz”.**

**Fecha: 16 de noviembre de 2018.**

**Maestro: Fernando Cano Muñoz**

**Grado y Grupo: 3° y 4° “A”**

**Hora: 8:00 a. m. a 8:50 a.m.**

**Taller de comprensión lectora**

El registro se realizó por la tarde del día que se grabó la clase.

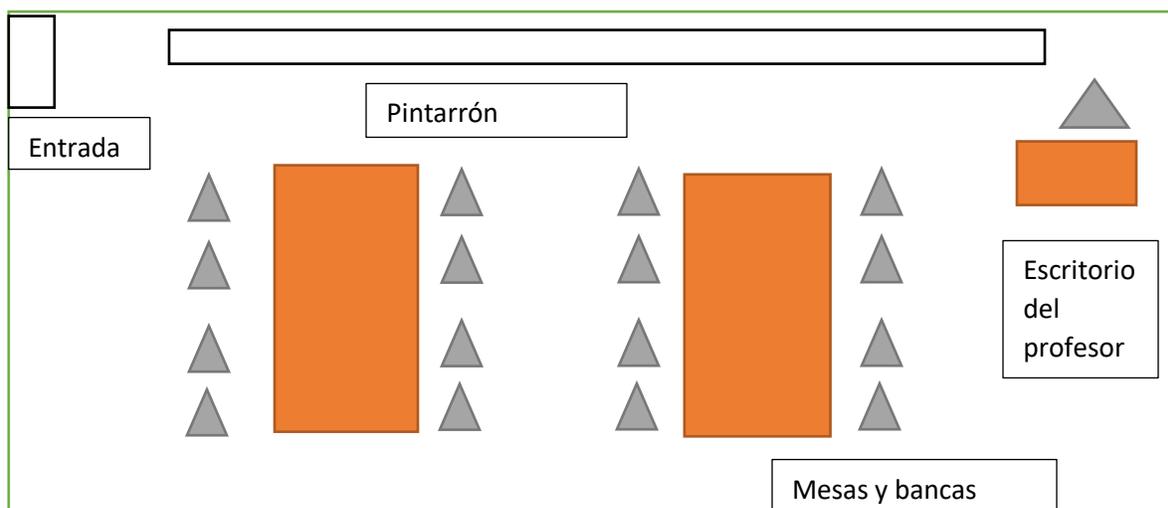
**Ubicación:** A clases asistieron 7 alumnos de tercer grado (3 mujer y 4 hombres) y 9 alumnos (4 mujeres y 5 hombres) de cuarto grado. El grupo se reestructuró respecto a los niños procedentes del 3° grado, quedando una sola niña y 6 niños. Este cambio se dio debido a que las tres alumnas fueron retiradas por criterio de la directora. La iluminación es más clara debido a que se abrieron las ventanas, en esta ocasión hay 2 mesas, un escritorio, una fotocopidora, una impresora y un pintarrón.

**Contexto:** Se propuso una dinámica de competición para incentivar mayor participación grupal.

**Propósito:** Trabajar el deletreo de palabras, con el fin de identificar y diferenciar las letras del alfabeto.

**Proceso:** La dinámica consistió en jugar al ahorcado divididos en dos grupos conformados por cada grado. Las palabras que tuvieron que adivinar, fueron títulos de cuentos para niños.

**Figura 3. Gráfico de ubicación del segundo registro**



## Los hechos de la práctica

### - Simbología

// Acciones no verbales.

( ) Interpretaciones.

... Verbal no registrado o que no se recuerda. También que no se transcribe.

... Comentarios que no se recuerdan.

Da: Directora.

Mo: Maestro.

Aa: Alumna.

Ao: Alumno.

Aos: Alumnos.

A Aos: Algunos Alumnos.

Momentos/ interpretación Tiempo	Hechos	Análisis de la
<p><b>Momento Saludo y Bienvenida</b></p> <p><b>3 minutos</b></p>	<p>/Los alumnos entran al aula y despliegan sillas para sentarse/  Aos: ¿Puedo cerrar la puerta?  Mo: Sí yo la cierro, yo la cierro ... Buenos días  A Aos: Buenos días, maestro...  Mo: Fer  A Aos: Feeeer...nando  Mo: ¿Cómo están?  A Aos: Bieeen  Mo: ¿Qué tal les va con el frío?  A Aos: Mal... Sííí  Mo: ¿Si tienen mucho frío?  Ao: Yo no tengo porque me dormí con este suéter blanco  Mo: ¿Sí? Ah órale. Se acuerdan... Haber levanten la mano los niños que no vinieron el viernes pasado.  /Varios alumnos levantan la mano y me preguntan otros por qué realizo la pregunta. Posteriormente les comento que habíamos quedado en entregar unos chocolates a todos por su desempeño en una actividad pasada ... Procedo a entregar los chocolates de los alumnos que no asistieron la clase pasada/</p>	<p>Una entrada cálida en la que se mantuvo orden considerando la repartición de dulces a unos cuantos alumnos.</p> <p>Corto la conversación de uno de los alumnos que responde a mi pregunta. Le doy prioridad a la repartición de dulces sobre una oportunidad de charla con uno de los niños.</p>
<p><b>Momento Presentación de la dinámica y conformación</b></p>	<p>Mo: Hoy vamos a jugar al ahorcado  A Aos: ¡Eeeeeh! /Gritan bastantes cosas y no se distinguen todo lo que dicen/ ¡Ah sí ya lo he jugado!</p>	<p>Llevo a cabo el recurso del juego, y las primeras impresiones son que no estoy preparado para la</p>

<p><b>de los equipos</b></p> <p><b>3 minutos</b></p>	<p>Mo: ¿Cómo se juega al ahorcado?</p> <p>Ao: ¡Yo! Se apuntan números y los tienes que...</p> <p>Mo: Haber ¿Cómo?</p> <p>Ao: Se ponen números y los juntas</p> <p>Mo: No, así no es</p> <p>Aa: Se tiene que poner una letra y se dice una palabra y si no lo adivinas se va poniendo su cabeza y así</p> <p>Mo: Exactamente, vamos a poner, voy a poner yo aquí unas rayitas donde va una palabra y hay que formarlas. Vamos a formar los equipos... vamos a jugar los de 3° contra los de 4° ¿les parece?</p> <p>A Aos: ¡Aaaaah!</p> <p>Mo: Van a ponerse del lado derecho los de 3° y del lado izquierdo los de 4° por favor.</p> <p>/Los niños se cambian de lugar para formar bien los grupos, mueven algunas sillas y hacen bastante ruido/</p>	<p>euforia con la que reaccionan.</p>
<p><b>Momento Activación de la dinámica</b></p> <p><b>30 minutos</b></p>	<p>Mo: Bueno, van a pasar primero los de 3° ... ¿Qué pasó viejo?</p> <p>Ao: No tengo lápiz</p> <p>Mo: ¡No!, ¡No hay que apuntar nada! Pero cada equipo tiene que escoger a una persona que se va a parar a escribir, ¿Sale? ... ¿Ustedes a quién escogen?</p> <p>Ao: Escógeme a mí</p> <p>Ao: No a mí</p> <p>/Se levantan de sus sillas y se dispersan para decidir quién pasará a representarlos. Generan una pequeña discusión que no trasciende en desorden a pesar de que no logran ponerse del todo de acuerdo/</p>	<p>En medio del caos generado por las voces de los niños, subo mi tono de voz y sin darme cuenta del impacto de la palabra que uso al darles las instrucciones, mi discurso propicia la generación de ruido pues yo les pido que griten las respuestas.</p> <p>Al analizar la situación, me percaté que les indicé gritar porque al existir tanto ruido, considero que no</p>

	<p>Mo: Ok, ¡haber vamos a guardar silencio! Haber los de 4° vamos a guardar tantito silencio, vamos a hacer un equipo por equipo. ¿De 3° quién va a pasar?</p> <p>Ao: Yo</p> <p>Mo: ¡Vientos! Entonces ustedes le van a ayudar a adivinar ...Ten, esta es la palabra</p> <p>/Les dibujo las líneas donde deberán anotar cada letra de la palabra que tienen que adivinar. Se acerca el primer equipo de manera desordenada/</p> <p>Mo: Pérame, ¡háganse todos para atrás!, a ver los de 4° silencio. El objetivo es, las reglas del juego son las siguientes: Ustedes me van a gritar a mí, me van a decir a mí una vocal o una consonante, ¿Sabemos cuáles son las vocales?</p> <p>Ao: A, B, C, D...</p> <p>Ao: Ese es el abecedario</p> <p>Mo: Esas son todas las letras, es el abecedario</p> <p>A Aos: Las vocales son A, E, I, O, U</p> <p>Mo: Y las consonantes son B, C y todas esas ¿no? Entonces como explicaba la compañera, si se equivocan, vamos ir formando al ahorcado ¿Cómo van a ganar? Si no completamos al monito, si lo completamos pierden ¿Sale? Entonces</p> <p>Ao: ¿Qué es un monito?</p> <p>Mo: Pues el monito que vamos a dibujar y se va a ahorcar porque no le atinaron a todas las palabras.</p> <p>/Se acerca hacia el pintarrón el equipo de 3° y los auxilio con el material para realizar la actividad/</p> <p>Mo: Ah bueno, una clave, perdón una disculpa. Las palabras tienen que ver con cuentos, a lo</p>	<p>podré escuchar sus respuestas. No soluciono el problema, sino que propicio que se genere más, y me doy cuenta demasiado tarde.</p> <p>En medio de ese caos, se presenta un conflicto que no puedo mediar a través de mi discurso, pues es notorio que me preocupa perder la atención del resto del grupo si dirijo mi atención al conato de bronca. Intento darle una pronta solución y continuar con el control del juego.</p>
--	---	--

	<p>mejor los han leído o a lo mejor no los han leído ¿Sale?</p> <p>Ao: Cuenta cuentos</p> <p>Mo: Sin adivinar, vamos a empezar, haber digan una vocal o una consonante</p> <p>/Se quedan en silencio interactuando con señas y miradas/</p> <p>Mo: Tú vas a escribir una vocal o consonante ¿Cuál?</p> <p>Ao: B</p> <p>Mo: B, no está la B vamos poniendo la base, haber digan otra</p> <p>Aa: A</p> <p>Mo: No está la</p> <p>Ao: Ya ponga la cabeza ja,ja,ja,ja.</p> <p>/Los demás niños comienzan a reírse/</p> <p>Mo: ¡Vamos!, ¡vamos! Ustedes pueden ...</p> <p>Ao: ¿La C de casa?</p> <p>Mo: La C va aquí</p> <p>/Comienzan a interactuar más y van adivinando las palabras y los motivo a que no se apenen o que no se burlen de sus compañeros/</p> <p>A Aos: ¡Aaaaaaaaah!</p> <p>Ao: Los tres marranitos</p> <p>Mo: No se vale soplar, ¡digan una letra!, ¡una consonante!</p> <p>Aa: S</p> <p>Mo: ¿S? S no está</p> <p>A Ao: ¡Aaaaah nooo!</p> <p>Mo: Los que no han participado, una letra, ¿Qué se les ocurre?</p>	
--	---	--

	<p>Ao: L</p> <p>Mo: ¿L? Sí está va ahí ¿Qué más? ¿Qué más? Venga una vocal</p> <p>Ao: R</p> <p>Mo ¿R? Sí, sí está, aquí va</p> <p>Ao: B</p> <p>Mo: No la B no está, ¡toma!</p> <p>/continúan adivinando mientras que el equipo de 4° empieza a inquietarse y piden entre risas que ya descalifique al equipo de 3°/</p> <p>Ao: Nos rendimos</p> <p>A Aos: jajajaja</p> <p>Mo: Cómo que se rinde, ¿Quieren adivinar? Si quieren adivinar va a ver 3 intentos, por cada intento que fallen, vamos a poner dos partes del cuerpo</p> <p>A Aos: ¡Nooooo!</p> <p>Mo: Entonces siguen adivinando letras o adivinan cómo se llama el libro</p> <p>Aa: Maestro no nos dejan ver</p> <p>Mo: Háganse para atrás menos el que escribe. ¿Qué letras no han dicho?</p> <p>Ao: N</p> <p>A Aos: N</p> <p>Mo: Ok N, esa va acá</p> <p>A Aos: “xxxxx” no les digas</p> <p>Mo: ¿Qué dice ahí?</p> <p>Ao: El principito</p> <p>Mo: ¡Biieeen! Termínala de escribir, punto para los de 3°</p> <p>A Aos: ¡Eeeeeh!</p>	
--	--	--

	<p>A Aos: Usted les ayudó</p> <p>Ao. Yo vi la película</p> <p>/Se realiza el cambio de equipo entre un intercambio de palabras sin agredirse. El equipo de 4° se tarda en designar a quién van a escoger para anotar/</p> <p>Aa: La A</p> <p>Mo: Haber yo tengo que escuchar la letra para validar</p> <p>Aa: La A</p> <p>Mo: Ok, la A no va</p> <p>Ao: ... Pa que le dicen</p> <p>Ao: La L</p> <p>Mo: Sí, la L va aquí</p> <p>/El equipo grita de emoción/</p> <p>Mo: Ok ¿Cuál más?</p> <p>A Aos: La A, La E</p> <p>Ao: Que gané León</p> <p>Ao: Leeeeón</p> <p>Mo: Sí aquí va la A, qué otra letra</p> <p>Ao: La I</p> <p>Mo: Sí aquí en estos dos, mira sí está la I</p> <p>Ao: ¿A cuál es?</p> <p>Ao: No sé jajaja</p> <p>Mo: Otra letra</p> <p>Ao: La N</p> <p>Mo: La N... No está /Procedo a dibujar una parte del ahorcado en el pintarrón/</p> <p>Ao: La O, la O</p> <p>Mo: La O va aquí</p>	
--	--	--

	<p>A Aos: ¡Uuuuuuh!</p> <p>Ao: La O de León jajaja</p> <p>Ao: La U</p> <p>Mo: La U no está</p> <p>/Risas de parte de todos/</p> <p>Ao: La S</p> <p>Mo: Sí la S</p> <p>Ao: La S de casa</p> <p>Ao: Los 3 cochinitos</p> <p>Mo: (Interpreto un sonido de chicharra) No, ese no es</p> <p>A Aos: ¡Hay no!</p> <p>Aa: ¡Ey no, por qué le pone 2!</p> <p>Mo: Haber silencio, acuérdense que les dije que si intentaban adivinar y no acertaban iba a dibujar 2 partes. Está caliente, caliente</p> <p>Ao: R</p> <p>Mo: La R sí está</p> <p>Ao: ¡Ya!, ¡yo sé!</p> <p>Mo: Haber cuál</p> <p>Ao: Los 3 ositos</p> <p>Mo: No, los 3 ositos no es</p> <p>Aa: ¡No anden de chismosos niños!</p> <p>Mo: Les faltan 2 manos y una pierna eh, cuidado</p> <p>Ao: ¿Y los ojos?</p> <p>Mo: Los ojos no cuentan en el ahorcado</p> <p>A Aos: ¡Síííí! Sí cuentan</p> <p>/Les llamo la atención a unos alumnos que se están peleando por una goma y comienzan a</p>	
--	--	--

	<p>impacientarse debido al tiempo que tarda el otro equipo en adivinar la palabra/</p> <p>Ao: ¡Ya! Los 3 cochinitos</p> <p>Mo: Sí</p> <p>A Aos: Síííí</p> <p>A Aos: ¡Ganamos, perdieron!</p> <p>/Comienzan a encararse y a organizar relajo/</p> <p>Mo: Haber vamos a calmarnos o se regresan a su salón</p> <p>/Se crea disturbio en el cambio de equipo, procedo a callarlos mientras intento organizarme con el siguiente grupo. Continua el desorden mientras deciden quién va a escribir/</p> <p>Ao: Borre el muñequito, empezamos otra vez</p> <p>Mo: Ok, vamos a empezar</p> <p>Ao. La O</p> <p>Mo: Ok la O sí está</p> <p>Aa: Se los pone bien chiquitos a ellos maestro</p> <p>/El equipo de 4° se levanta de sus lugares y comienzan a distribuirse por todo el salón entre risas y gritos/</p> <p>Ao: La I</p> <p>Mo: La I sí está, pero ...</p> <p>Ao: Yo sé, Yo sé</p> <p>Mo: Tranquilos, tranquilos</p> <p>A Aos: La U... E, E</p> <p>Mo: La U no está, a ver la E sí está</p> <p>Ao: La J</p> <p>Ao: La O</p> <p>Mo: No, la O no está, no están</p>	
--	--	--

	<p>/Procedo a dibujar las partes correspondientes del ahorcado/</p> <p>Ao: Eeeeey, la cabeza dónde está a nosotros nos puso la cabeza con el palo</p> <p>Mo: Pero porque ustedes intentaron adivinar. A ver qué otra letra, otra letra. Les falta una vocal que no han dicho.</p> <p>/Los niños de 4° continúan distraídos y protestando cualquier cosa que sucede con el equipo de 3°/</p> <p>Aa: Así no se juega, mire</p> <p>/Continúa el proceso de adivinar la palabra mientras pongo más atención en el equipo que está participando en este momento en la dinámica/</p> <p>/Llega al salón la directora de la escuela y me dirige unas cuantas señas indicándome que regresara/</p> <p>Ao: Mire maestra nos dejaron Tarea</p> <p>Da: Oooh está bien voy a dejar esto</p> <p>Aa: ¡La cenicienta!</p> <p>Ao: La Cenicienta ya no existe</p> <p>/Continuamos con la dinámica mientras el caos persiste. Continúan los reclamos de que al equipo de 3° le tocan palabras más sencillas, de repente un niño comienza a llorar porque le han pegado/</p> <p>Mo: Haber vamos a calmarnos, estamos jugando ... ¿Te pegó? ¿Qué te hizo?</p> <p>Ao: (llorando) Sí, me hizo así /Me señala que la acción fue un codazo, además de indicar al agresor/</p> <p>Ao: No, fue él</p> <p>Mo: Vamos a tranquilizarnos</p>	
--	--	--

	<p>Ao: El que pegó primero fue “xxxx”</p> <p>Mo: Vamos a tratar de no pegarnos ...</p> <p>/Me dirijo al resto del grupo que comienza a hacer escandalo/</p> <p>Mo: ¿Por qué se pegaron?</p> <p>Ao: Él fue primero ...</p> <p>Mo: Vamos a hacer una cosa, sale no los voy a regañar, pero no hay por qué pegarnos</p> <p>Ao: Él le pegó primero, él fue y luego él le pegó porque pensó que había sido él</p> <p>Mo: ¿Y tú por qué le pegaste a él?</p> <p>Ao: Yo no le pegué</p> <p>Mo: Sí le pegaste, ya te vieron, no vamos a negar las cosas. No los voy a castigar ni nada, sólo ¿por qué le pegaste?</p> <p>Ao: No, pero yo no fui</p> <p>Mo: Haber, haber no vamos a perder los estribos aquí, si alguien les hace algo me tienen que avisar a mí.</p> <p>/Separo a los niños y me dirijo a tranquilizar al resto del grupo/</p> <p>Aa: Ya maestro ya terminamos, ya completamos todo</p> <p>Mo: Ok vamos a ver ¿y la H? ¿Por qué no pusieron la H</p> <p>/Se mira el equipo incrédulo porque no saben si la palabra lleva o no H/</p> <p>Mo: Naaa no es cierto, no lleva H</p> <p>/Risas del grupo/</p> <p>Mo: Haber, los de 4° ¿Qué les dije? Que los iba a sacar</p> <p>A Aos: Uuuuuy</p>	
--	--	--

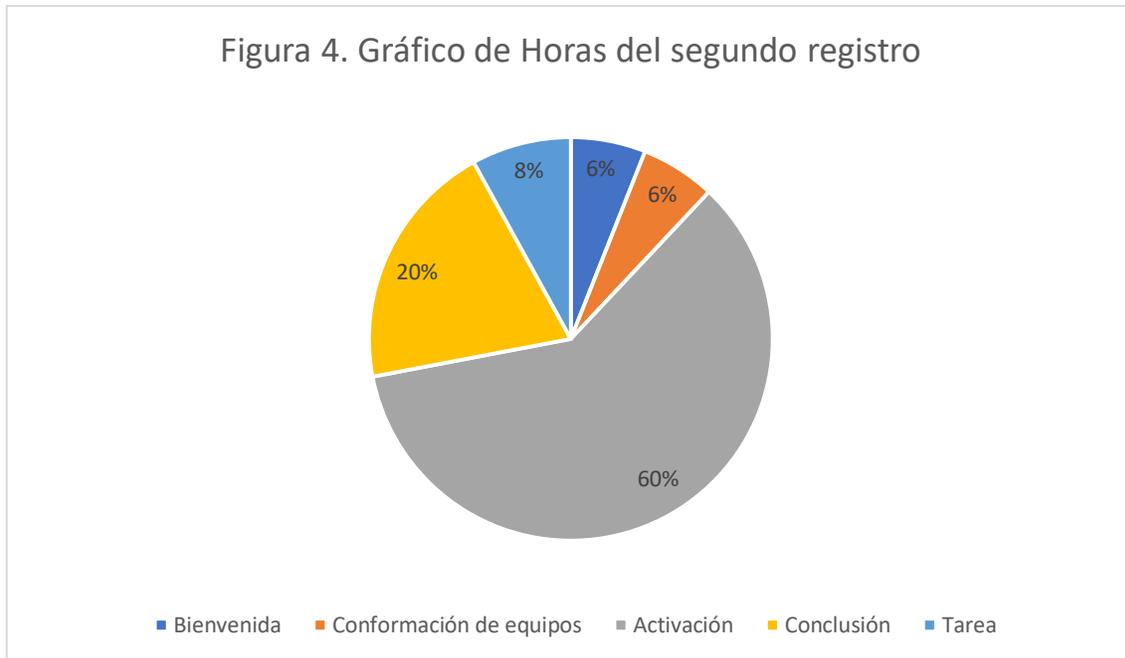
	/Continuamos con una última intervención para dejar empatado el resultado entre ambos equipos/	
<b>Momento de la dinámica</b> <b>Conclusión de la dinámica</b> <b>10 minutos</b>	<p>Mo: Haber de este lado vamos a poner atención y luego jugamos ...</p> <p>/El grupo comienza a regresar a sus lugares y se sientan/</p> <p>Mo: Hoy vienen muy hiperactivos ya no vamos a jugar eh</p> <p>A Aos: ¡Nooooo!</p> <p>Mo: La siguiente clase, es la última que vamos a tener</p> <p>A Aos: ¿Por qué?</p> <p>Mo: Porque se acaba el programa, pero quiero llegar a un acuerdo para ver qué realizamos la siguiente clase</p> <p>A Aos: Colorear, Jugar</p> <p>A Aos: ¡Colorear! ¡Colorear! ¡Colorear! ¡Colorear!</p> <p>Mo: Ok Vamos a realizar una votación</p> <p>/Se mantiene una discusión entre 4 alumnos de ambos equipos/</p> <p>Ao: Niños groseros</p> <p>Mo: ¿Me van a poner atención? ... ¿Me van a dejar hablar o ya me voy?</p> <p>/Nuevamente se acerca la directora al salón, pero no ingresa, me hace una seña para hablar conmigo/</p>	<p>No concluyo ni explico el motivo de la dinámica de esta sesión, realmente tengo más interés en terminar.</p> <p>Este momento lo había preparado en la planeación de la clase, pero no lo ejecuto como tal al verme superado por la euforia de los niños.</p>
<b>Momento de la Tarea despedida</b> <b>y</b> <b>4 minutos</b>	<p>Mo: La siguiente clase quiero que traigan colores y yo traigo las cartulinas</p> <p>Aa: ¡Que ya se callen!</p> <p>Mo: ¿Me permiten terminar? ... ¿Quedó claro lo que vamos a realizar la siguiente semana?</p>	<p>Aunque pocas veces aumento mi tono de voz, no puedo representar hacia el final, una imagen de autoridad que regresara el orden, sin</p>

	<p>A Aos: Sííí</p> <p>Mo: Pues ya nos vamos a ir y yo solo quiero decirles ... Haber quedamos que los de 4° iban a poner el ejemplo o ¿no?</p> <p>Aa: A wiwibi</p> <p>/Risas de todo el salón, incluyéndome/</p> <p>Mo: Bueno, muchas gracias por su participación de hoy, vámonos a nuestros salones.</p> <p>/Gritos diversos por parte de los alumnos que salen sin orden del aula hacia su clase de educación física/</p>	<p>embargo, me pregunto si mi intención es transmitir autoridad y respeto a través de mi lenguaje, o entendimiento mutuo.</p>
--	--	---

**Tabla 2. Momentos de la práctica docente en el segundo registro**

1° Saludo y Bienvenida	2° Presentación de la dinámica y conformación de los equipos	3° Activación de la dinámica	4° Conclusión de la dinámica	5° Tarea despedida y	Tiempos
8:00 a 8:03 3'	8:03 a 8:06 3'	8:06 a 8:36 30'	8:36 a 8:46 10'	8:46 a 8:50 4'	50'/60= 0.8333

Figura 4. Gráfico de Horas del segundo registro



## Reflexión

A pesar de haber planificado la clase, la hiperactividad que mostraron los niños con la actividad me hizo perder la directriz de los momentos en que había dividido la sesión. Si bien, la dinámica me dejó satisfecho con la participación de los niños y sus ocurrencias, me resultó bastante desgastante levantar la voz y procurar el orden a cada momento. Es una situación complicada pues una vez más el uso de mi lenguaje, es eje de análisis en el rumbo que toma la clase a través de los eventos descritos ¿quiero utilizar mi lenguaje para imponer autoridad como docente y mantener el control de la clase? O bien, ¿de qué manera propicio a través de mi lenguaje, un proceso de entendimiento con mis alumnos?

No puedo concluir con el cierre de la dinámica porque me cuesta mantener el orden al final. Se presentan dos conflictos hacia el final, por un lado el ensayo de los alumnos de cuarto posterior a mi clase que tienen que realizar y la presencia de la directora con un encargo sobre el aula, terminan por desesperarme y cerrar la clase de manera abrupta sin poder cerrar la clase con otra dinámica que tenía planeada.

Por otro lado, después de la retroalimentación con los profesores y compañeros con el registro anterior, me parece que es positiva esta situación puesto que analizaré con mayor claridad los elementos con los que no quedé satisfecho de mi práctica docente.

## **1.4 Microensayo de segundo orden: “el juego del ahorcado**

En el presente ensayo, se abordan los acontecimientos ocurridos en la quinta sesión del taller de lectura de comprensión para niños de 3° y 4° de la Primaria Urbana “Gustavo Díaz Ordaz” en la ciudad de León, Guanajuato; además de continuar con las observaciones realizadas a la práctica docente del profesor titular del taller, auxiliándonos de los registros que se han elaborado en este curso.

La sesión del viernes 16 de noviembre de 2018 se ha planificado para realizar la dinámica del juego del ahorcado con el objetivo de trabajar el deletreo de palabras y la diferenciación entre vocales y consonantes por parte de los alumnos. El profesor ha optado por auxiliarse de actividades lúdicas para obtener mejores resultados, sobre todo si consideramos que al juego:

Habitualmente se le considera como una actividad contraria al trabajo y relacionada con la diversión y el descanso. Pero su trascendencia es mucho mayor, ya que a través del juego las culturas transmiten valores, normas de conducta, resuelven conflictos, educan a sus miembros jóvenes y desarrollan múltiples facetas de su personalidad (Montañez, Parra, Sánchez, López, Latorre, Blanc, Sánchez, Serrano, y Turégano, 2000, p. 235).

De esta manera, el profesor busca interactuar con el grupo de tal forma en la que los alumnos no tengan presente la evaluación de su esfuerzo a través de una nota, sino con el conteo de los puntos conseguidos en el transcurso del juego; incluso divertirse con sus errores conforme se complete el dibujo del ahorcado.

Por otro lado, el problema que se observa durante ambos registros es el lenguaje implícito en el habla por parte del profesor durante la clase, en el cual maneja un vocabulario si bien no tan complejo para los niños de 3° y 4°, sí resulta ambiguo a los resultados esperados por el profesor en el transcurso de las dinámicas que propone, destacando 2 aspectos:

1. Corta abruptamente su discurso al cambiar ideas o revolverlas en oraciones cortadas.
2. Al momento de explicar las dinámicas, no se cerciora que la idea de su mensaje sea captada por los alumnos.

Mo: Sí bueno, hay de todo no, pero bueno, la intención de este taller de lectura de comprensión es quitarnos la pena, ¿cómo?

/Interrumpo mi diálogo por una distracción al voltear a ver un alumno que levanta la mano/.

/El alumno se encoje de brazos con pena/.

Mo: Sí no te preocupes, poco a poco no te vamos a obligar a quitarte la pena; la intención de esto. La intención de la lectura de comprensión es que todos este... Sepamos qué es lo que estamos leyendo...

(F. Cano, comunicación personal, 5 de octubre de 2018).

Si bien, el discurso del profesor cambia ante las reacciones que surgen de sus alumnos, le cuesta trabajo mantener ilación de las palabras para transmitir plenamente la idea principal de su comunicado. Cabe señalar que esta viñeta pertenece al primer registro del taller y que esta sesión, es una clase de presentación, por la cual se manifiestan nervios por parte del docente y considerable desconfianza en los alumnos quienes toman clases con él por primera vez.

A lo largo de la clase que se presenta en el segundo registro, observamos esta problemática, la cual se describe y analiza en este ensayo. La sesión se divide en 5 momentos organizados de la siguiente manera:

1. Saludo y bienvenida.
2. Presentación de la dinámica y conformación de los equipos.
3. Activación de la dinámica.
4. Conclusión de la dinámica.
5. Tarea y despedida.

Durante el primer momento, hay interacción entre profesor y alumnos mientras platican acerca del frío, además de preguntar por las faltas de la clase anterior. En

el siguiente momento, se explica la dinámica a trabajar en esta sesión y se conforman los equipos para concursar. Durante la euforia y la interacción, el profesor titubea en su comunicación, lo cual, genera algunas confusiones en sus alumnos quienes muestran interés por el juego propuesto, sin embargo, no parece que todos sepan jugarlo.

Mo: ¿Qué tal les va con el frío?

A AOs: Mal... Sííí

Mo: ¿Si tienen mucho frío?

Ao: Yo no tengo porque me dormí con este suéter blanco

Mo: ¿Sí? Ah órale. Se acuerdan... Haber levanten la mano los niños que no vinieron el viernes pasado.

/Varios alumnos levantan la mano y me preguntan otros por qué realizo la pregunta. Posteriormente les comento que habíamos quedado en entregar unos chocolates a todos por su desempeño en una actividad pasada ... Procedo a entregar los chocolates de los alumnos que no asistieron la clase pasada/

Mo: Hoy vamos a jugar al ahorcado

A AOs: ¡Eeeeeh! /Gritan bastantes cosas y no se distinguen todo lo que dicen/ ¡Ah sí ya lo he jugado!

Mo: ¿Cómo se juega al ahorcado?

Ao: ¡Yo! Se apuntan números y los tienes que...

Mo: Haber ¿Cómo?

Ao: Se ponen números y los juntas

Mo: No, así no es

Aa: Se tiene que poner una letra y se dice una palabra y si no lo adivinas se va poniendo su cabeza y así

Mo: Exactamente, vamos a poner, voy a poner yo aquí unas rayitas donde va una palabra y hay que formarla. Vamos a formar los equipos... vamos a jugar los de 3° contra los de 4° ¿les parece?

A AOs: ¡Aaaaah!

Mo: Van a ponerse del lado derecho los de 3° y del lado izquierdo los de 4° por favor.

/Los niños se cambian de lugar para formar bien los grupos, mueven algunas sillas y hacen bastante ruido/

(F. Cano, comunicación personal, 16 de noviembre de 2018).

En los primeros momentos de la clase, se observan problemas con la comunicación por parte del profesor para transmitir la actividad planeada, y al explicar en qué consiste la dinámica que ha preparado. Después de preguntarles por el frío, el profesor cambia de manera abrupta su discurso al preguntar quienes no estuvieron presentes durante la sesión pasada para entregarles un chocolate correspondiente a la premiación de otra dinámica realizada una sesión anterior.

Posteriormente, a pesar de la interacción y ruido ocasionado por los alumnos, también se observa notable interés por ellos para empezar el juego, intentan participar para explicar en qué consisten las reglas del ahorcado. Cuando una alumna acierta al describir la dinámica del juego, el profesor le da crédito y vuelve a mantener un discurso un tanto atropellado al momento de proponer la conformación de los equipos para competir.

Durante el desarrollo del tercer momento, el profesor se ve superado por la iniciativa de los alumnos, quienes realizan bastante alboroto para sentarse e interactuar en la dinámica por equipos. Los integrantes del primer conjunto se acercan hacia el pintarrón cerca del maestro, el cual continúa con la explicación de las reglas del juego del ahorcado; este es interrumpido por un alumno que manifiesta una duda espontánea que surge en ese instante.

Mo: Perame, ¡háganse todos para atrás!, a ver los de 4° silencio. El objetivo es, las reglas del juego son las siguientes: Ustedes me van a gritar a mí, me van a decir a mí una vocal o una consonante, ¿Sabemos cuáles son las vocales?

Ao: A, B, C, D...

Ao: Ese es el abecedario

Mo: Esas son todas las letras, es el abecedario

A Aos: Las vocales son A, E, I, O, U

Mo: Y las consonantes son B, C y todas esas ¿no? Entonces como explicaba la compañera, si se equivocan, vamos ir formando al ahorcado ¿Cómo van a ganar? Si no completamos al monito, si lo completamos pierden ¿Sale? Entonces

Ao: ¿Qué es un monito?

Mo: Pues el monito que vamos a dibujar y se va a ahorcar porque no le atinaron a todas las palabras.

/Se acerca hacia el pintarrón el equipo de 3° y los auxilio con el material para realizar la actividad/

Mo: Ah bueno, una clave, perdón, una disculpa. Las palabras tienen que ver con cuentos, a lo mejor los han leído o a lo mejor no los han leído ¿Sale?

Ao: Cuenta cuentos

Mo: Sin adivinar, vamos a empezar, haber digan una vocal o una consonante

/Se quedan en silencio interactuando con señas y miradas/

(F. Cano, comunicación personal, 16 de noviembre de 2018).

Entre indicaciones para neutralizar el alboroto generado por los alumnos de 4°, el profesor no se percata que ha legalizado el caos durante la actividad al comentarles que el grupo al que le toque adivinar la frase en el pintarrón, deberá “gritar” las letras que crean conveniente para completar la oración, así el docente avala si la letra propuesta integra la frase, o es un error que se capitaliza con el dibujo de las partes del cuerpo del ahorcado.

Ahora bien, al hablar del ahorcado como sujeto que materializa los errores durante el intento del equipo en cuestión por adivinar la frase propuesta, el profesor se refiere a este dibujo como un “monito”, lo cual no queda claro para uno de los alumnos. Al momento de dar su explicación, el maestro brinda una respuesta sencilla sin corroborar que el alumno haya despejado sus dudas. Por otra parte, podemos observar que el profesor recuerda haber omitido información clave que les facilite los esfuerzos por adivinar la frase correspondiente, además de brindar más datos acerca del juego, por lo que hace un anuncio mientras los alumnos toman sus lugares para poder iniciar la dinámica del juego.

Al comparar el discurso del profesor en ambos registros, se recupera la siguiente viñeta que muestra un acercamiento en el entendimiento entre profesor y

alumnos en un momento en que este permite la participación de sus alumnos quienes expresan la interpretación de un símbolo gráfico referente a un cuento que, dentro de la suposición del profesor, ellos conocen bien. El proceso de habla del profesor es trompicado, sin embargo, los alumnos responden a la temática y contestan desde la relación que hace el profesor con la dinámica propuesta.

Mo: La intención de esto es también, por ejemplo: Yo les cuento una historia ... Uno escuchó una cosa, otro escuchó otra cosa, o uno entendió algo y alguien más entendió otra cosa. El detalle es que todos participan, pero generan dudas y hay veces que ya, participaron los de siempre y ya no queremos hablar porque nos da pena ... Si no entienden algo o a lo mejor que entendieron está mal, ¿cómo se van a dar cuenta si no preguntan?

/Hay un poco de caos generado por dos alumnos que insisten en ir al baño/

Mo: Ahorita vamos a hacer un ejercicio. Van a ver 3 personas nadando más y van a leer, vamos a empezar a participar ... Si se dan cuenta en un libro que tiene Ao

Ao: Sí

Mo: Ese libro tiene una historia sin letras, hay ocasiones en que van a encontrar muchas cosas, bueno lo de allá atrás, ¿sí lo identifican?

/Señalo unas figuras que están pegadas en la pared detrás de los alumnos y ellos voltean/.

A Aos: Sí

Mo: En ocasiones una imagen dice más que mil palabras, ¿han escuchado este dicho? Una imagen dice más que mil palabras, ¿lo han escuchado?

A Aos: Sí

Mo: Acá de este lado, ¿Sí?

Ao: Blanca nieves y los 7 enan...

Mo: Enanos

Ao: Enanitos

Mo: Aa ¿Nos puedes decir qué entiende tú por “una imagen dice más que mil palabras?”

Aa: Pues que tiene un personaje o algo así, si tú lo identificas ...

Mo: Ok, muchas gracias. ¿Quién más? ¿Qué piensan que es, “una imagen dice más que mil palabras?”

Ao: Maeestrooo

Aa: Que a veces nosotros no le entendemos a una lectura, pero con los personajes uno lo entiende o hasta lo puede adivinar.

Mo: ¡Así es!

(F. Cano, comunicación personal, 16 de noviembre de 2018).

En ambas viñetas hay un elemento importante a considerar, la interpretación de los niños respecto a palabras específicas que dicen haber escuchado, o bien, que el profesor ha pronunciado dentro de su discurso; tales como gritar, monito e imagen, este último concepto asociado a una frase metafórica de uso cotidiano. En ambos casos, el profesor decide avanzar con la clase y validar las participaciones de sus alumnos. Ahora bien, es importante considerar el proceso de asimilación por parte de los alumnos, ya que “el significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras este esté encamado en el lenguaje, y del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él” (Vygotsky, 1995, p. 42). Las respuestas de los alumnos no parten de la total interpretación asociada al error porque no saben; sino que brindan una respuesta con un mensaje diferente al que el profesor desea escuchar por la asimilación que hacen del lenguaje utilizado por él.

Bajo esta lógica que en primera instancia no es percibida por el profesor al utilizar el juego del ahorcado como estrategia didáctica, la euforia de sus alumnos es alta durante la realización de la dinámica. A pesar de las sensaciones de incertidumbre por parte del profesor sobre el control del grupo, el juego propuesto le ayuda a mejorar los vínculos en relación con sus alumnos. Sobre todo si consideramos que el juego es un espacio en el que las consecuencias no representan una frustración para el niño (Bruner, 2003), aunque unos cuantos

alumnos tienen dudas e incertidumbre por no haber jugado antes el ahorcado, la dinámica transcurre entre gritos, burlas, y situaciones simples o espontáneas que alertan al profesor sobre un poco de inseguridad en algunos de los participantes, por lo que propone una nueva regla para acelerar el proceso que permitiera incentivar las participaciones por cada equipo.

Ao: Nos rendimos
A Aos: jajajaja
Mo: Cómo que se rinde, ¿Quiéren adivinar? Si quieren adivinar va a ver 3 intentos, por cada intento que fallen, vamos a poner dos partes del cuerpo
A Aos: ¡Nooooo!
Mo: Entonces siguen adivinando letras o adivinan cómo se llama el libro
Aa: Maestro no nos dejan ver

(F. Cano, comunicación personal, 16 de noviembre de 2018).

El equipo que participa muestra un poco de temor por la propuesta hecha por el profesor para acelerar el proceso de adivinanza. También destacan peticiones de los alumnos del grupo que observa para mantenerse atentos a cualquier fallo de alguno de sus compañeros que se encuentran frente al pintarrón.

Fueron 3 participaciones realizadas por ambos equipos en el tiempo estimado para la dinámica. Sin embargo, un par de acontecimientos no planificados y la creciente euforia manifestada durante las intervenciones de los alumnos contribuyen a la prolongación del juego, situación que incide en la proyección de la clase realizada por el profesor.

Entre los acontecimientos no planificados, destaca la intervención de la directora que necesitaba sacar unas copias de manera urgente. El salón que proporcionan para las sesiones es conocido como el aula de medios que también es utilizada como bodega que almacena mobiliario para ser resguardado ante la situación de inseguridad que caracteriza a la zona donde está ubicada la escuela,

de tal manera, que la máquina copiadora con la que cuentan se encuentra dentro del recinto ocupado para la realización de este taller.

/Llega al salón la directora de la escuela y me dirige unas cuantas señas indicándome que regresara/  Ao: Mire maestra nos dejaron Tarea  Da: Oooh está bien voy a dejar esto

(F. Cano, comunicación personal, 16 de noviembre de 2018).

Si bien, la presencia de la directora no interrumpe la dinámica del juego, se vuelve un factor para que el profesor reduzca el tiempo de su intervención con el grupo en esta sesión.

Por otro lado, en medio del caos generado por ambos equipos al momento de realizar el cambio de participación en el pintarrón, surge un conflicto entre 2 alumnos que se golpean, el conato involucra a un tercer alumno que se ve afectado por la confusión y recibe un golpe sin estar implicado directamente en la pelea. Este acontecimiento le provoca llanto, por lo que el profesor acude a mediar el conflicto.

Mo: Haber vamos a calmarnos, estamos jugando ... ¿Te pegó? ¿Qué te hizo?  Ao: (llorando) Sí, me hizo así /Me señala que la acción fue un codazo, además de indicar al agresor/  Ao: No, fue él  Mo: Vamos a tranquilizarnos  Ao: El que pegó primero fue "xxxx"  Mo: Vamos a tratar de no pegarnos ...  /Me dirijo al resto del grupo que comienza a hacer escandalo/  Mo: ¿Por qué se pegaron?  Ao: Él fue primero ...  Mo: Vamos a hacer una cosa, sale no los voy a regañar, pero no hay por qué pegarnos

Ao: Él le pegó primero, él fue y luego él le pegó porque pensó que había sido él  
Mo: ¿Y tú por qué le pegaste a él?

Ao: Yo no le pegué

Mo: Sí le pegaste, ya te vieron, no vamos a negar las cosas. No los voy a castigar ni nada, sólo ¿por qué le pegaste?

Ao: No pero yo no fui

Mo: Haber, haber no vamos a perder los estribos aquí, si alguien les hace algo me tienen que avisar a mí.

/Separo a los niños y me dirijo a tranquilizar al resto del grupo/

(F. Cano, comunicación personal, 16 de noviembre de 2018).

La intervención del docente es un poco tibia y confusa, no aplica un castigo a los involucrados, pero intenta marcar su autoridad al señalar que se le tiene que avisar cualquier situación de conflicto. El profesor prefiere concentrarse en el caos ocasionado por el resto del grupo, y apartar a los implicados de este incidente que no trasciende ni influye para incrementar el desorden.

Los últimos dos momentos de la clase son abruptos entre la presencia de la directora y el desorden de los alumnos que se han alborotado aún más al saber que solo queda una clase para finalizar las actividades del taller.

Mo: ¿Me van a poner atención? ... ¿Me van a dejar hablar o ya me voy?

/Nuevamente se acerca la directora al salón, pero no ingresa, me hace una seña para hablar conmigo/

Mo: La siguiente clase quiero que traigan colores y yo traigo las cartulinas

Aa: ¡Que ya se callen!

Mo: ¿Me permiten terminar? ... ¿Quedó claro lo que vamos a realizar la siguiente semana?

A AOs: Sííí

Mo: Pues ya nos vamos a ir y yo solo quiero decirles ... Haber quedamos que los de 4° iban a poner el ejemplo o ¿no?

Aa: A wiwi

/Risas de todo el salón, incluyéndome/

Mo: Bueno, muchas gracias por su participación de hoy, vámonos a nuestros salones.

/Gritos diversos por parte de los alumnos que salen sin orden del aula hacia su clase de educación física/

(F. Cano, comunicación personal, 16 de noviembre de 2018).

La planeación se altera una vez que el profesor pierde el control del grupo, el cual muestra bastante euforia entre las interrupciones y la adrenalina de competir. El maestro intenta dar las últimas instrucciones y ponerse de acuerdo con sus alumnos para organizar la siguiente sesión. La desesperación se hace presente en su discurso, aunque cabe señalar que en ningún momento utiliza un lenguaje altisonante, sin embargo, otro acto más de simpleza por parte de sus alumnos le condiciona a terminar la clase sin más esfuerzos para controlarlos, por lo que los despide y da por terminada la sesión.

Entre los acontecimientos que se destacan en el presente trabajo, cabe señalar las observaciones que se manifiestan referentes al problema del lenguaje utilizado por el docente al momento de dar las instrucciones sobre las actividades a realizar en su clase. Esta situación permite el caos al menos de manera indirecta cuando el profesor da pauta al mencionar que los alumnos deben gritar para interactuar con él durante la realización de la dinámica.

Por problemas de lenguaje se resalta la interrupción abrupta en el discurso del profesor que repentinamente cambia de una indicación o de una idea a otra. En otras palabras, se considera que el docente utiliza una función de lenguaje fática en la cual, “los sonidos y las palabras sin sentido, pronunciados en cualquiera de estos momentos de un acto comunicativo, sólo sirven para indicar que se está presente y mantener el canal abierto de la comunicación” (Guardia di Viggiano, 2009, p. 14).

Por tanto, se genera la siguiente pregunta de indagación como unidad de análisis: ¿Qué estrategias puede utilizar el profesor del Taller de comprensión lectora, en el manejo del lenguaje de su discurso para que queden claras las instrucciones de las dinámicas que propone a sus alumnos?

Por otro lado, de manera subsidiaria, surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué acciones utiliza el profesor para comunicar las indicaciones de sus dinámicas? ¿Qué deficiencias existen en el lenguaje que utiliza el profesor al momento de dar indicaciones? ¿Cómo inciden estas deficiencias de lenguaje en el desenvolvimiento de sus alumnos al realizar las dinámicas de acuerdo con los resultados esperados por el docente?

## Capítulo 2. Problematización

En este capítulo se desglosa el proceso metodológico que respalda esta investigación. Se realiza a partir de un análisis detallado de uno de los registros de la clase del Taller de Lectura de Comprensión en el que se identifican los constitutivos que componen la esencia del profesor titular del curso. A este proceso se le conoce como arqueología de la práctica docente, y es un recurso que propicia la aplicación metodológica de la Investigación-Acción.

En este proceso, el docente pasa de la mera observación de su práctica para analizarla y comprenderla. Posteriormente, una vez que el proceso de problematización se fortalece con el desglose de los constitutivos, se ubica y se compara con la experiencia documentada de otros docentes para que, una vez concluido el proceso, esta experiencia engrose el repositorio de investigación que permita a otros profesores, reinventar su práctica docente. Ya que la realidad del docente encuentra aproximaciones de las realidades de otros profesores, la investigación se nutre de la descripción de las unidades de análisis a través de la revisión de bibliografía especializada que tiene como fin, aportar el elemento teórico que respalde la investigación.

Sin embargo el proceso de revisión es complejo, pues debe considerarse el factor de actualización más allá que los referentes teóricos son postulados que trascienden en tiempo y espacio, no obstante, el objetivo que da pauta a su publicación, puede ser una realidad que no encuentra eco en el presente, además de que es labor del docente inserto en este proceso de transformación, quien debe justificar y tomar de los postulados, los elementos que le permitan construir un referente teórico que le sirva como piedra angular en el consecuente proceso de innovación.

## **2.1 Fundamentación Metodológica**

La metodología que respalda este portafolio de investigación sobre la práctica docente del profesor del Taller de Lectura de Comprensión, se lleva a cabo dentro del enfoque cualitativo, del cual se justifica con la aplicación de elementos de la fenomenología y la etnografía, sin embargo, la metodología que se solventa este trabajo, concierne al modelo de investigación-acción; el cual se sustentara a continuación al describirse las acciones en las que se recurre además de explicar algunos conceptos que se creen pertinentes y que forman parte del espectro de estudio.

El enfoque cualitativo busca el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un fenómeno, para comprender la realidad mediante la significación y las relaciones en su estructura dinámica. De tal forma que este enfoque utiliza diseños emergentes y flexibles, permitiendo que las decisiones se modifiquen conforme vaya avanzando en el estudio (Vergara Fregoso, 2019).

Se parte de esta observación porque en el momento de problematizar la realidad del docente señalado, este se ha ubicado dentro y fuera del contexto que considera pertinente para llevar a cabo esta investigación, al comprender que es dentro del plano de su realidad que busca innovar en su práctica docente. Con la oportunidad de auxiliarse a través de la experiencia registrada de otros profesores para ubicar en un plano teórico y metodológico, las herramientas de las que se pueda servir para asegurar su cometido sin que necesariamente la experiencia ya registrada, sea completamente similar a la suya (Mercado Cruz, 2012).

En el contexto general de la realidad que se presenta, se describe la clase dentro de un aula con paredes de concreto y techo, un número determinado de alumnos y el profesor que imparte su materia desde la profesionalización que tenga, las limitantes de esta o definitivamente la ausencia como tal, ya que su labor como docente puede partir de la experiencia que haya acumulado en el contexto que lo colocara frente al grupo. Podríamos definir así, que la práctica docente es el ejercicio de la transmisión de conocimientos específicos por parte de una persona que será reconocido por esta labor como maestro, frente a un grupo de individuos

que se han reunido en un espacio en común para obtener determinados aprendizajes a través de la interacción entre ellos, la realización de ejercicios o la total atención a la inducción por parte del profesor. Sin embargo, la práctica docente es un ejercicio del que se reconoce una profesionalización e incluso un grado de especialización, que no está ausente de significados, experiencias y aspectos culturales desde la humanidad de cada profesor.

Por tanto, la práctica docente implica acciones intencionales que tienen efectos en un mundo social, por ello puede considerarse que se ponen en juego ciertas intenciones conscientes, pero también deseos, temores, e incluso, expectativas. Estos aspectos conscientes e inconscientes contribuyen en la constitución de los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas; significados que son diversos y que se construyen tanto durante el ejercicio de estas como a distancia, a partir de procesos reflexivos (Vergara Fregoso, 2016). Así pues, el conflicto se comprende en la diferenciación que parte desde la formación docente y la práctica de la misma cuando se está frente el grupo, este choque entre teoría y praxis, es identificada por Restrepo (2004) quien observa y sugiere este encuentro como un punto de partida en un diálogo entre ambas, que representa una oportunidad al docente tanto para validar y cuestionar la teoría por el contexto enfrentado, además de extraer un saber pedagógico como consecuencia de las adaptaciones y transformaciones que ha implementado frente a las necesidades que la realidad dentro del aula, le ha demandado. Esta situación ubica la realidad del docente en un bucle que lo hace observador y transformador de su práctica ya que contempla su hacer empírico, obligándolo a tener una práctica reflexiva, que le permita tener el aula como espacio de experimentación al realizar una práctica repetitiva, que toma sentido cuando se registran acontecimientos que son comparados desde la práctica por escrito, para transformar y reflexionar su práctica desde la acción las veces que considere necesario.

Así pues, la investigación-acción le permite al docente resignificarse y no solo transformarse de acuerdo con las necesidades que surjan dentro del aula, con una intención de poder compartir experiencias entre docentes que contribuyan a

encontrar puntos de encuentro en una aportación académica en la que se enriquece el saber pedagógico.

La deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica. Es el punto indispensable para proceder a su transformación. Solo si se ha realizado una deconstrucción sólida es posible avanzar hacia una reconstrucción promisorio de la práctica, en la que se dé una transformación a la vez intelectual y tecnológica (Restrepo, 2004, p. 51).

En estos actos reflexivos es importante considerar los elementos que se sustraen de la fenomenología dentro de este proceso metodológico, de la cual solamente se auxilia el docente para entrar en introspección y cuestionarse acerca de su práctica desde un proceso de observación que le permita descubrir comportamientos y acciones de las cuales no es consciente debido a la normalización de lo cotidiano, o incluso en una expansión de conciencia, identificar hábitos de profesores que lo han significado de diversas maneras. Esta reflexión también sugiere observar el comportamiento de sus alumnos de acuerdo con factores endógenos en los que la forma en que lleva a cabo su práctica docente es determinante, así como los acontecimientos que puedan suceder dentro del aula. Así pues, la fenomenología o por lo menos, propiamente su método, consiste en la capacidad, o más bien en “el difícil arte, de ser sensible, es decir, sensible a las connotaciones sutiles del lenguaje, a la forma en que habla el lenguaje cuando deja que las cosas se expresen por sí mismas” (Van Manen, 2003, p. 127).

En este proceso de averiguación, este lenguaje no solo es propósito de lo que observa el docente sino, además la forma en que transmite los resultados de su investigación para poder servir como referencia una vez que también se ha auxiliado de la revisión de otros trabajos de carácter fenomenológico como sugiere Van Manen (2003):

1. La documentación fenomenológica puede contener material que ya ha tratado de un modo descriptivo o interpretativo el tema o la cuestión que nos ocupa.
2. Por lo tanto, el trabajo de otros fenomenólogos se convierte en fuente para nosotros con la cual dialogar.
3. Los materiales fenomenológicos escogidos nos permiten reflexionar más profundamente sobre el modo en que tendemos a extraer un sentido interpretativo de la experiencia vivida.
4. Las fuentes fenomenológicas nos permiten ver nuestros límites y trascender los límites de nuestras sensibilidades interpretativas (pp. 92-94).

Se rescatan además de los principios experienciales que se observan desde la reflexión y elaboración de documentos fenomenológicos, el registro de actividades que ocurren dentro de la temporalidad en la que se manifiesta la práctica docente; en los cuales, la lectura de los hechos evidenciados en los procesos en los que el profesor divide su clase se vuelven trascendentales cuando no son objeto de una observación meramente especulativa, sino consciente de la realidad compleja que le precede. En este momento se puede hablar de que el proceso metodológico se nutre de elementos de la etnografía, ya que esta contribuye a que el investigador observe desde la significación de los acontecimientos que contempla a los actores involucrados, en este caso los alumnos. A partir de estos principios es posible considerar una relación distinta entre quien realiza investigación y su objeto de estudio.

Este proceso se comprende con un ejercicio de descripción densa en el que los acontecimientos que se mencionan dentro de las sesiones registradas serán significados de acuerdo con el contexto del momento en que ha sido organizada la clase y que contribuyen a la problematización que el docente haga de su práctica,

además de que es posible contemplar desde estos significados, las variables que encausaran tanto la investigación como el proceso de innovación. Por lo que Mercado Cruz (2012) considera que, para solidificar el trabajo etnográfico en la investigación educativa, es pertinente recurrir a los tres niveles de reconstrucción epistemológica de Bertely, los cuales clasifica como Acción social significativa, entramado cultural y el vinculado a la hegemonía.

De tal manera que en una realidad de constantes cambios, los cuales en la mayoría de los casos preocupan a los docentes cuando se sugieren desde un plano institucional, el proceso de investigación-acción parte desde la contemplación de cambio del docente ya que esta no puede ser impuesta en el plano de la investigación educativa y que dejaría de ser coherente con los elementos que se toman de la fenomenología y la etnografía para justificar la metodología que se aplica en este portafolios de investigación docente.

Así pues, en un proceso que sugiere la reinención del docente las veces que este considere necesario debido a sus inquietudes o motivado por los factores externos que soliciten estos cambios, esta investigación se respalda por los elementos metodológicos ya descritos, al concebir que la práctica docente es un espacio que debe su profesionalización sin importar el nivel de educación en el que se imparta, una vez que existe en el docente, el ímpetu y la necesidad de transformarla.

## 2.2 Elementos constitutivos

**Segundo Registro de Observación Etnográfica.**

**Escuela Primaria “Gustavo Díaz Ordaz”.**

**Fecha: 16 de noviembre de 2018.**

**Maestro: Fernando Cano Muñoz**

**Grado y Grupo: 3° y 4° “A”**

**Hora: 8:00 a. m. a 8:50 a.m.**

**Taller de comprensión lectora**

El registro se realizó por la tarde del día que se grabó la clase.

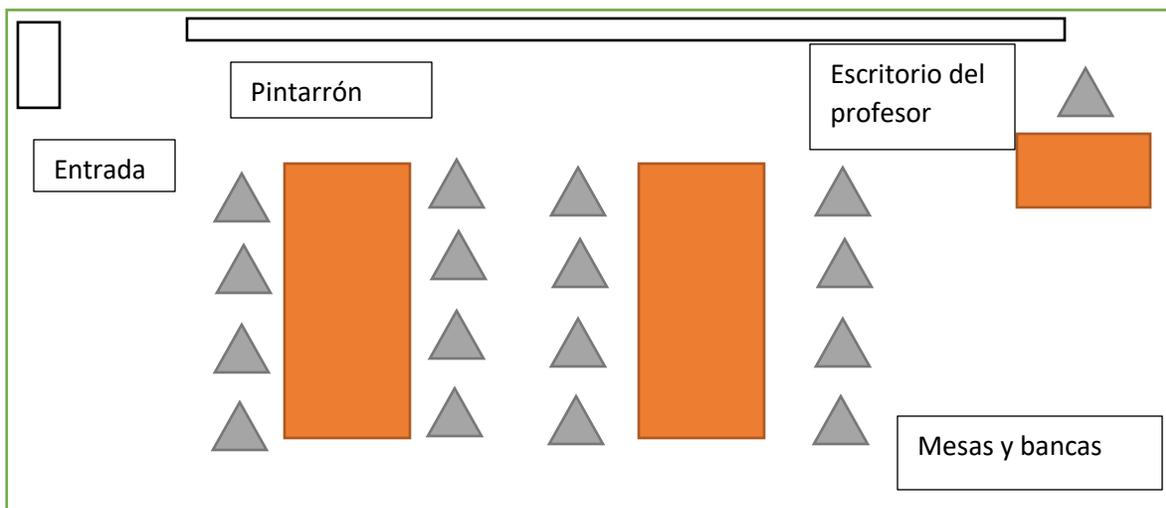
**Ubicación:** A clases asistieron 7 alumnos de tercer grado (3 mujer y 4 hombres) y 9 alumnos (4 mujeres y 5 hombres) de cuarto grado. El grupo se reestructuró respecto a los niños procedentes del 3° grado, quedando una sola niña y 6 niños. Este cambio se dio debido a que las tres alumnas fueron retiradas por criterio de la directora. La iluminación es más clara debido a que se abrieron las ventanas, en esta ocasión hay 2 mesas, un escritorio, una fotocopiadora, una impresora y un pintarrón.

**Contexto:** Se propuso una dinámica de competición para incentivar mayor participación grupal.

**Propósito:** Trabajar el deletreo de palabras, con el fin de identificar y diferenciar las letras del alfabeto.

**Proceso:** La dinámica consistió en jugar al ahorcado divididos en dos grupos conformados por cada grado. Las palabras que tuvieron que adivinar, fueron títulos de cuentos para niños.

**Figura 5. Gráfico de ubicación en los elementos constitutivos**



## Los hechos de la práctica

### - Simbología

// Acciones no verbales.

( ) Interpretaciones.

... Verbal no registrado o que no se recuerda. También que no se transcribe.

... Comentarios que no se recuerdan.

Da: Directora.

Mo: Maestro.

Aa: Alumna.

Ao: Alumno.

Aos: Alumnos.

A Aos: Algunos Alumnos.

<b>Momentos/ interpretación Tiempo</b>	<b>Hechos</b>	<b>Análisis de la</b>
<b>Momento Saludo y Bienvenida</b>  <b>3 minutos</b>	<p>/Los alumnos entran al aula y despliegan sillas para sentarse/</p> <p>Ao: ¿Puedo cerrar la puerta?</p> <p>Mo: Sí yo la cierro, yo la cierro ... Buenos días</p> <p>A Aos: Buenos días, maestro...</p> <p>Mo: Fer</p> <p>A Aos: Feeeer...nando</p> <p>Mo: ¿Cómo están?</p> <p>A Aos: Bieeen</p> <p>Mo: ¿Qué tal les va con el frío?</p> <p>A Aos: Mal... Sííí</p> <p>Mo: ¿Si tienen mucho frío?</p> <p>Ao: Yo no tengo porque me dormí con este suéter blanco</p> <p>Mo: ¿Sí? Ah órale. Se acuerdan... Haber levanten la mano los niños que no vinieron el viernes pasado.</p> <p>/Varios alumnos levantan la mano y me preguntan otros por qué realizo la pregunta. Posteriormente les comento que habíamos quedado en entregar unos chocolates a todos por su desempeño en una actividad pasada ... Procedo a entregar los chocolates de los alumnos que no asistieron la clase pasada/</p>	<p>Una entrada cálida en la que se mantuvo orden considerando la repartición de dulces a unos cuantos alumnos.</p>
<b>Momento de la dinámica y conformación de los equipos</b>	<p>Mo: Hoy vamos a jugar al ahorcado</p> <p>A Aos: ¡Eeeeeh! /Gritan bastantes cosas y no se distinguen todo lo que dicen/ ¡Ah sí ya lo he jugado!</p> <p>Mo: ¿Cómo se juega al ahorcado?</p> <p>Ao: ¡Yo! Se apuntan números y los tienes que...</p>	<p>Manejé mejor la interacción con los alumnos y no interrumpí sus respuestas.</p>

<p><b>3 minutos</b></p>	<p>Mo: Haber ¿Cómo?</p> <p>Ao: Se ponen números y los juntas</p> <p>Mo: No, así no es</p> <p>Aa: Se tiene que poner una letra y se dice una palabra y si no lo adivinas se va poniendo su cabeza y así</p> <p>Mo: Exactamente, vamos a poner, voy a poner yo aquí unas rayitas donde va una palabra y hay que formarlas. Vamos a formar los equipos... vamos a jugar los de 3° contra los de 4° ¿les parece?</p> <p>A Aos: ¡Aaaaah!</p> <p>Mo: Van a ponerse del lado derecho los de 3° y del lado izquierdo los de 4° por favor.</p> <p>/Los niños se cambian de lugar para formar bien los grupos, mueven algunas sillas y hacen bastante ruido/</p>	
<p><b>Momento Activación de la dinámica</b></p> <p><b>30 minutos</b></p>	<p>Mo: Bueno, van a pasar primero los de 3° ... ¿Qué pasó viejo?</p> <p>Ao: No tengo lápiz</p> <p>Mo: ¡No!, ¡No hay que apuntar nada! Pero cada equipo tiene que escoger a una persona que se va a parar a escribir, ¿Sale? ... ¿Ustedes a quién escogen?</p> <p>Ao: Escógeme a mí</p> <p>Ao: No a mi</p> <p>/Se levantan de sus sillas y se dispersan para decidir quién pasará a representarlos. Generan una pequeña discusión que no trasciende en desorden a pesar de que no logran ponerse del todo de acuerdo/</p> <p>Mo: Ok, ¡haber vamos a guardar silencio! Haber los de 4° vamos a guardar tantito silencio, vamos a hacer un equipo por equipo. ¿De 3° quién va a pasar?</p> <p>Ao: Yo</p>	<p>Pude mantener en gran parte del tiempo el control de la dinámica a pesar del constante chacoteo, sin embargo, me parece no haber actuado contundentemente en el conflicto del niño que golpearon</p>

	<p>Mo: ¡Vientos! Entonces ustedes le van a ayudar a adivinar ...Ten, esta es la palabra</p> <p>/Les dibujo las líneas donde deberán anotar cada letra de la palabra que tienen que adivinar. Se acerca el primer equipo de manera desordenada/</p> <p>Mo: Pérame, ¡háganse todos para atrás!, a ver los de 4° silencio. El objetivo es, las reglas del juego son las siguientes: Ustedes me van a gritar a mí, me van a decir a mí una vocal o una consonante, ¿Sabemos cuáles son las vocales?</p> <p>Ao: A, B, C, D...</p> <p>Ao: Ese es el abecedario</p> <p>Mo: Esas son todas las letras, es el abecedario</p> <p>A Aos: Las vocales son A, E, I, O, U</p> <p>Mo: Y las consonantes son B, C y todas esas ¿no? Entonces como explicaba la compañera, si se equivocan, vamos ir formando al ahorcado ¿Cómo van a ganar? Si no completamos al monito, si lo completamos pierden ¿Sale? Entonces</p> <p>Ao: ¿Qué es un monito?</p> <p>Mo: Pues el monito que vamos a dibujar y se va a ahorcar porque no le atinaron a todas las palabras.</p> <p>/Se acerca hacia el pintarrón el equipo de 3° y los auxilio con el material para realizar la actividad/</p> <p>Mo: Ah bueno, una clave perdón una disculpa. Las palabras tienen que ver con cuentos, a lo mejor los han leído o a lo mejor no los han leído ¿Sale?</p> <p>Ao: Cuenta cuentos</p> <p>Mo: Sin adivinar, vamos a empezar, haber digan una vocal o una consonante</p>	
--	---	--

	<p>/Se quedan en silencio interactuando con señas y miradas/</p> <p>Mo: Tú vas a escribir una vocal o consonante ¿Cuál?</p> <p>Ao: B</p> <p>Mo: B, no está la B vamos poniendo la base, haber digan otra</p> <p>Aa: A</p> <p>Mo: No está la</p> <p>Ao: Ya ponga la cabeza jajajaja</p> <p>/Los demás niños comienzan a reírse/</p> <p>Mo: ¡Vamos!, ¡vamos! Ustedes pueden ...</p> <p>Ao: ¿La C de casa?</p> <p>Mo: La C va aquí</p> <p>/Comienzan a interactuar más y van adivinando las palabras y los motivo a que no se apenen o que no se burlen de sus compañeros/</p> <p>A Aos: ¡Aaaaaaaaah!</p> <p>Ao: Los tres marranitos</p> <p>Mo: No se vale soplar, ¡digan una letra!, ¡una consonante!</p> <p>Aa: S</p> <p>Mo: ¿S? S no está</p> <p>A Ao: ¡Aaaaah nooo!</p> <p>Mo: Los que no han participado, una letra, ¿Qué se les ocurre?</p> <p>Ao: L</p> <p>Mo: ¿L? Sí está va ahí ¿Qué más? ¿Qué más? Venga una vocal</p> <p>Ao: R</p> <p>Mo ¿R? Sí, sí está, aquí va</p> <p>Ao: B</p>	
--	--	--

	<p>Mo: No la B no está, ¡toma!</p> <p>/continúan adivinando mientras que el equipo de 4° empieza a inquietarse y piden entre risas que ya descalifique al equipo de 3°/</p> <p>Ao: Nos rendimos</p> <p>A Aos: jajajaja</p> <p>Mo: Cómo que se rinde, ¿Quieren adivinar? Si quieren adivinar va a ver 3 intentos, por cada intento que fallen, vamos a poner dos partes del cuerpo</p> <p>A Aos: ¡Nooooo!</p> <p>Mo: Entonces siguen adivinando letras o adivinan cómo se llama el libro</p> <p>Aa: Maestro no nos dejan ver</p> <p>Mo: Háganse para atrás menos el que escribe. ¿Qué letras no han dicho?</p> <p>Ao: N</p> <p>A Aos: N</p> <p>Mo: Ok N, esa va acá</p> <p>A Aos: “xxxxx” no les digas</p> <p>Mo: ¿Qué dice ahí?</p> <p>Ao: El principito</p> <p>Mo: ¡Biieeee! Terminala de escribir, punto para los de 3°</p> <p>A Aos: ¡Eeeeeh!</p> <p>A Aos: Usted les ayudó</p> <p>Ao. Yo ví la película</p> <p>/Se realiza el cambio de equipo entre un intercambio de palabras sin agredirse. El equipo de 4° se tarda en designar a quién van a escoger para anotar/</p> <p>Aa: La A</p> <p>Mo: Haber yo tengo que escuchar la letra para validar</p>	
--	---	--

	<p>Aa: La A</p> <p>Mo: Ok, la A no va</p> <p>Ao: ... Pa que le dicen</p> <p>Ao: La L</p> <p>Mo: Sí, la L va aquí</p> <p>/El equipo grita de emoción/</p> <p>Mo: Ok ¿Cuál más?</p> <p>A Aos: La A, La E</p> <p>Ao: Que gané León</p> <p>Ao: Leeeeón</p> <p>Mo: Sí aquí va la A, qué otra letra</p> <p>Ao: La I</p> <p>Mo: Sí aquí en estos dos mira, sí está la I</p> <p>Ao: ¿A cuál es?</p> <p>Ao: No sé jajaja</p> <p>Mo: Otra letra</p> <p>Ao: La N</p> <p>Mo: La N... No está /Procedo a dibujar una parte del ahorcado en el pintarrón/</p> <p>Ao: La O, la O</p> <p>Mo: La O va aquí</p> <p>A Aos: ¡Uuuuuuh!</p> <p>Ao: La O de León jajaja</p> <p>Ao: La U</p> <p>Mo: La U no está</p> <p>/Risas de parte de todos/</p> <p>Ao: La S</p> <p>Mo: Sí la S</p> <p>Ao: La S de casa</p> <p>Ao: Los 3 cochinitos</p>	
--	--	--

	<p>Mo: (Interpreto un sonido de chicharra) No, ese no es</p> <p>A Aos: ¡Hay no!</p> <p>Aa: ¡Ey no, por qué le pone 2!</p> <p>Mo: Haber silencio, acuérdense que les dije que si intentaban adivinar y no acertaban iba a dibujar 2 partes. Está caliente, caliente</p> <p>Ao: R</p> <p>Mo: La R sí está</p> <p>Ao: ¡Ya!, ¡yo sé!</p> <p>Mo: Haber cuál</p> <p>Ao: Los 3 ositos</p> <p>Mo: No, los 3 ositos no es</p> <p>Aa: ¡No anden de chismosos niños!</p> <p>Mo: Les faltan 2 manos y una pierna eh, cuidado</p> <p>Ao: ¿Y los ojos?</p> <p>Mo: Los ojos no cuentan en el ahorcado</p> <p>A Aos: ¡Síííí! Sí cuentan</p> <p>/Les llamo la atención a unos alumnos que se están peleando por una goma y comienzan a impacientarse debido al tiempo que tarda el otro equipo en adivinar la palabra/</p> <p>Ao: ¡Ya! Los 3 cochinitos</p> <p>Mo: Sí</p> <p>A Aos: Sííííí</p> <p>A Aos: ¡Ganamos, perdieron!</p> <p>/Comienzan a encararse y a organizar relajo/</p> <p>Mo: Haber vamos a calmarnos o se regresan a su salón</p> <p>/Se crea disturbio en el cambio de equipo, procedo a callarlos mientras intento organizarme con el siguiente grupo. Continua</p>	
--	--	--

	<p>el desorden mientras deciden quién va a escribir/</p> <p>Ao: Borre el muñequito, empezamos otra vez</p> <p>Mo: Ok, vamos a empezar</p> <p>Ao. La O</p> <p>Mo: Ok la O sí está</p> <p>Aa: Se los pone bien chiquitos a ellos maestro</p> <p>/El equipo de 4° se levanta de sus lugares y comienzan a distribuirse por todo el salón entre risas y gritos/</p> <p>Ao: La I</p> <p>Mo: La I sí está pero ...</p> <p>Ao: Yo sé, Yo sé</p> <p>Mo: Tranquilos, tranquilos</p> <p>A Aos: La U... E, E</p> <p>Mo: La U no está, a ver la E sí está</p> <p>Ao: La J</p> <p>Ao: La O</p> <p>Mo: No, la O no está, no están</p> <p>/Procedo a dibujar las partes correspondientes del ahorcado/</p> <p>Ao: Eeeeey, la cabeza dónde está a nosotros nos puso la cabeza con el palo</p> <p>Mo: Pero porque ustedes intentaron adivinar. A ver qué otra letra, otra letra. Les falta una vocal que no han dicho.</p> <p>/Los niños de 4° continúan distraídos y protestando cualquier cosa que sucede con el equipo de 3°/</p> <p>Aa: Así no se juega, mire</p> <p>/Continúa el proceso de adivinar la palabra mientras pongo más atención en el equipo que está participando en este momento en la dinámica/</p>	
--	--	--

	<p>/Llega al salón la directora de la escuela y me dirige unas cuantas señas indicándome que regresara/</p> <p>Ao: Mire maestra nos dejaron Tarea</p> <p>Da: Oooh está bien voy a dejar esto</p> <p>Aa: ¡La cenicienta!</p> <p>Ao: La cenienta ya no existe</p> <p>/Continuamos con la dinámica mientras el caos persiste. Continúan los reclamos de que al equipo de 3° le tocan palabras más sencillas, de repente un niño comienza a llorar porque le han pegado/</p> <p>Mo: Haber vamos a calmarnos, estamos jugando ... ¿Te pegó? ¿Qué te hizo?</p> <p>Ao: (llorando) Sí, me hizo así /Me señala que la acción fue un codazo, además de indicar al agresor/</p> <p>Ao: No, fue él</p> <p>Mo: Vamos a tranquilizarnos</p> <p>Ao: El que pegó primero fue "xxxx"</p> <p>Mo: Vamos a tratar de no pegarnos ...</p> <p>/Me dirijo al resto del grupo que comienza a hacer escandalo/</p> <p>Mo: ¿Por qué se pegaron?</p> <p>Ao: Él fue primero ...</p> <p>Mo: Vamos a hacer una cosa, sale no los voy a regañar pero no hay por qué pegarnos</p> <p>Ao: Él le pegó primero, él fue y luego él le pegó porque pensó que había sido él</p> <p>Mo: ¿Y tú por qué le pegaste a él?</p> <p>Ao: Yo no le pegué</p> <p>Mo: Sí le pegaste, ya te vieron, no vamos a negar las cosas. No los voy a castigar ni nada, sólo ¿por qué le pegaste?</p> <p>Ao: No pero yo no fui</p>	
--	---	--

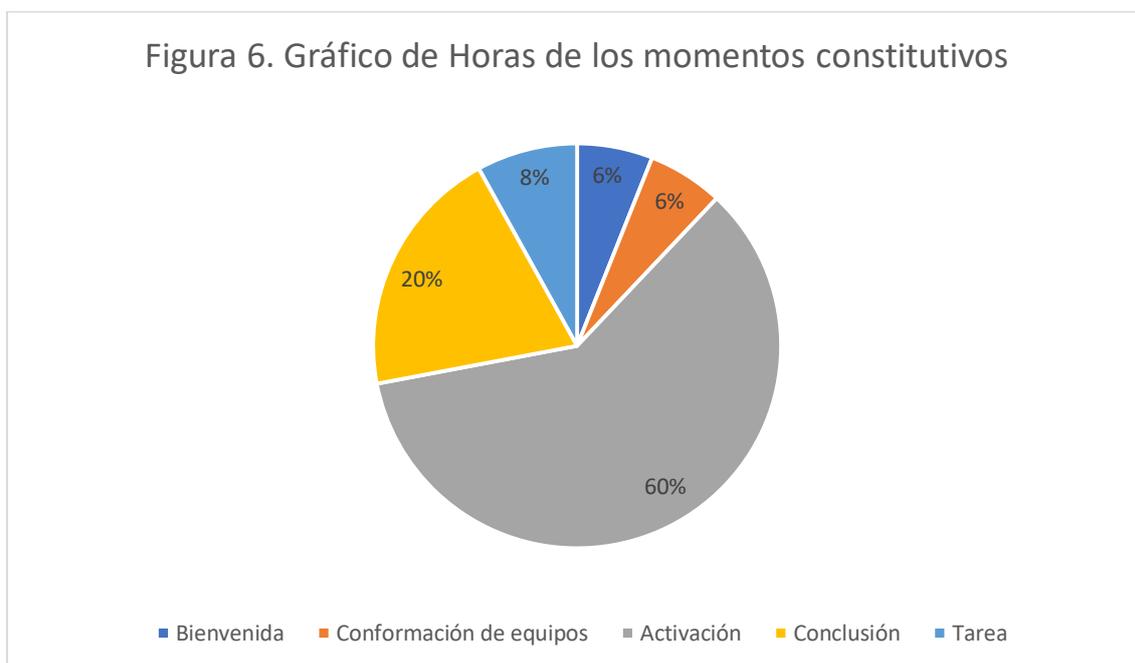
	<p>Mo: Haber, haber no vamos a perder los estribos aquí, si alguien les hace algo me tienen que avisar a mí.</p> <p>/Separo a los niños y me dirijo a tranquilizar al resto del grupo/</p> <p>Aa: Ya maestro ya terminamos, ya completamos todo</p> <p>Mo: Ok vamos a ver ¿y la H? ¿Por qué no pusieron la H</p> <p>/Se mira el equipo incrédulo porque no saben si la palabra lleva o no H/</p> <p>Mo: Naaa no es cierto, no lleva H</p> <p>/Risas del grupo/</p> <p>Mo: Haber, los de 4° ¿Qué les dije? Que los iba a sacar</p> <p>A Aos: Uuuuuy</p> <p>/Continuamos con una última intervención para dejar empatado el resultado entre ambos equipos/</p>	
<p><b>Momento Conclusión de la dinámica</b> <b>10 minutos</b></p>	<p>Mo: Haber de este lado vamos a poner atención y luego jugamos ...</p> <p>/El grupo comienza a regresar a sus lugares y se sientan/</p> <p>Mo: Hoy vienen muy hiperactivos ya no vamos a jugar eh</p> <p>A Aos: ¡Nooooo!</p> <p>Mo: La siguiente clase, es la última que vamos a tener</p> <p>A Aos: ¿Por qué?</p> <p>Mo: Porque se acaba el programa, pero quiero llegar a un acuerdo para ver qué realizamos la siguiente clase</p> <p>A Aos: Colorear, Jugar</p> <p>A Aos: ¡Colorear! ¡Colorear! ¡Colorear! ¡Colorear!</p> <p>Mo: Ok Vamos a realizar una votación</p>	<p>No concluí ni expliqué el motivo de la dinámica de esta sesión, realmente estaba más interesado en terminar. Este momento lo había preparado en la planeación de la clase, pero no lo ejecuté como tal al verme superado por la euforia de los niños.</p>

	<p>/Se mantiene una discusión entre 4 alumnos de ambos equipos/  Ao: Niños groseros  Mo: ¿Me van a poner atención? ... ¿Me van a dejar hablar o ya me voy?  /Nuevamente se acerca la directora al salón pero no ingresa, me hace una seña para hablar conmigo/</p>	
<b>Momento</b> <b>Tarea y despedida</b> <b>4 minutos</b>	<p>Mo: La siguiente clase quiero que traigan colores y yo traigo las cartulinas  Aa: ¡Que ya se callen!  Mo: ¿Me permiten terminar? ... ¿Quedó claro lo que vamos a realizar la siguiente semana?  A Aos: Sííí  Mo: Pues ya nos vamos a ir y yo solo quiero decirles ... Haber quedamos que los de 4° iban a poner el ejemplo o ¿no?  Aa: A wiwibi  /Risas de todo el salón, incluyéndome/  Mo: Bueno, muchas gracias por su participación de hoy, vámonos a nuestros salones.  /Gritos diversos por parte de los alumnos que salen sin orden del aula hacia su clase de educación física/</p>	<p>Aunque pocas veces aumenté mi tonó de voz, no pude representar hacia el final, una imagen de autoridad que regresara el orden</p>

**Tabla 3. Momentos de la práctica docente en los constitutivos**

1° Saludo y Bienvenida	2° Presentación de la dinámica y conformación de los equipos	3° Activación de la dinámica	4° Conclusión de dinámica	5° Tarea despedida	Tiempos
8:00 a 8:03 3'	8:03 a 8:06 3'	8:06 a 8:36 30'	8:36 a 8:46 10'	8:46 a 8:50 4'	50'/60= 0.8333

Figura 6. Gráfico de Horas de los momentos constitutivos



## Reflexión

A pesar de haber planificado la clase, la hiperactividad que muestran los niños con la actividad me hace perder la directriz de los momentos que propongo para dividir la sesión. Si bien, la dinámica me deja satisfecho con la participación de los niños y sus ocurrencias, me resulta bastante desgastante levantar la voz y procurar el orden a cada momento.

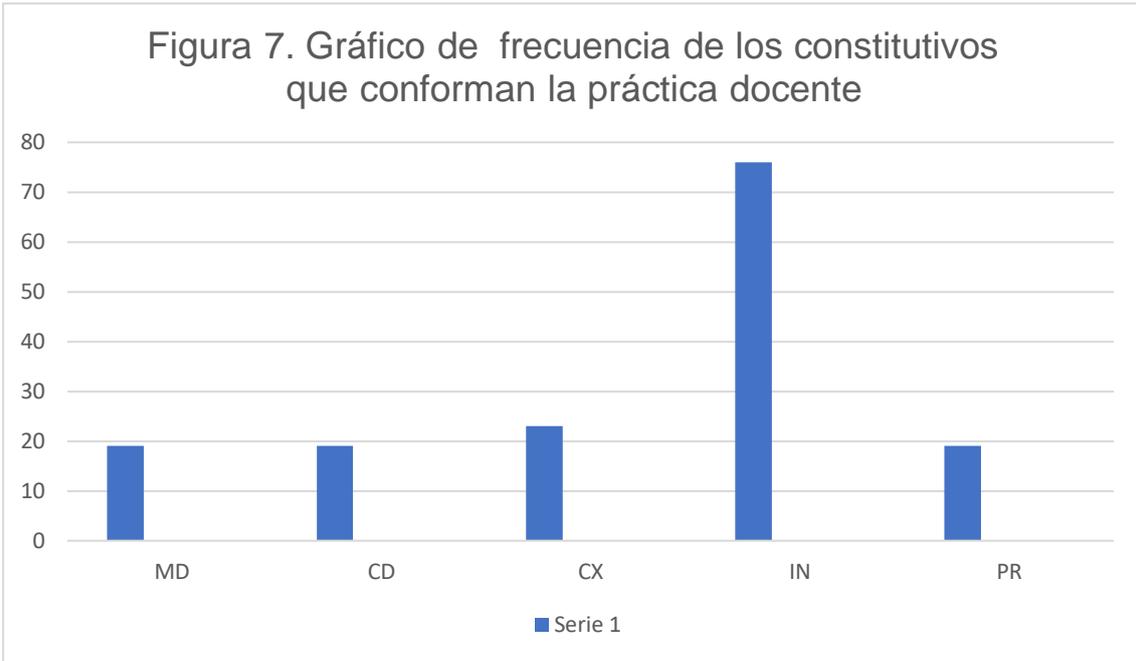
No puedo concluir con el cierre de la dinámica porque me cuesta mantener el orden hacia el cierre de la sesión. Se presentan dos conflictos cerca del final; por un lado, el ensayo de los alumnos de cuarto posterior a mi clase que tienen que realizar y la presencia de la directora con un encargo sobre el aula,

contribuyen a desesperarme y cerrar la clase de manera abrupta sin poder terminar la sesión con otra dinámica que estaba planeada.

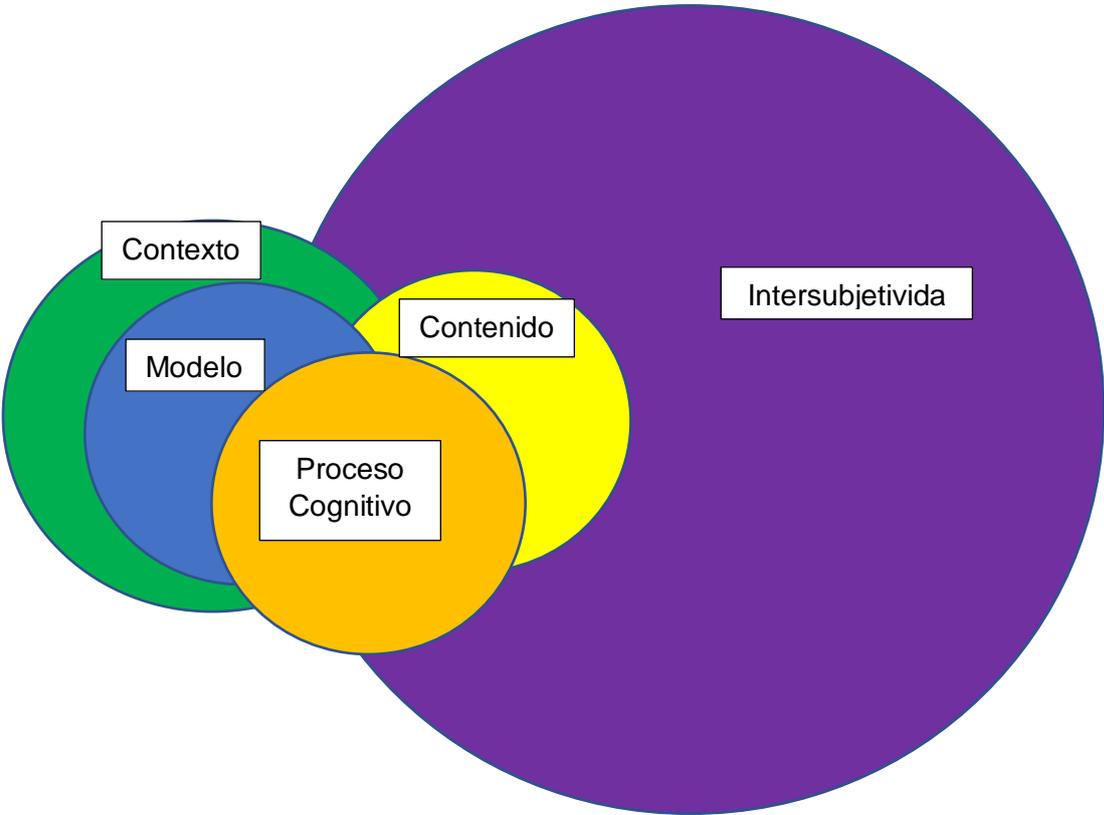
Por otro lado, después de la retroalimentación con los profesores y compañeros con el registro anterior, me parece que es positiva esta situación puesto que analizaré con mayor claridad los elementos con los que no quedé satisfecho de mi práctica docente.

**Tabla 4. Arqueología de la clase**

<b>Momentos</b>	<b>MD</b>	<b>CD</b>	<b>CX</b>	<b>IN</b>	<b>PR</b>	<b>TOTAL</b>
<b>1° Saludos y bienvenida</b>	4		1			5
<b>2° Conformación de los equipos</b>	1	3		6		9
<b>3° Activación de la dinámica</b>	11	10	18	65	19	123
<b>4° Conclusión de la dinámica</b>	1	3	3	6		13
<b>5° Despedida</b>	2	1	1	1		5
<b>Total</b>	19	17	23	80	19	155



**Figura 8. Gráfico circular de los momentos constitutivos**



## **Análisis de los constitutivos de mi práctica docente**

Después de realizar la arqueología de la clase que nutre este registro, observo una paridad entre cuatro de los constitutivos y otro que se separa del resto de manera significativa.

Respecto al **Modelo**, se manifiesta como uno de los constitutivos que se encuentra en un rango de uniformidad y que tiene la particularidad de estar presente en los 5 momentos en que se ha preparado la sesión de ese día. Con un mayor conteo en el tercer momento, me parece normal que este constitutivo estuviera presente en toda la sesión, además de que considero que me permite señalar y distinguir el lenguaje que utilizo en el proceso de enseñanza, y que forma parte esencial de mi pregunta de innovación.

Al revisar el **Contenido**, observo que es otro de los constitutivos que se presenta constante pues además de pertenecer al grupo que obtuvo el mismo número dentro del conteo, se encuentra en cuatro momentos de la sesión. Si bien la dinámica propuesta a los niños torna con un par de acontecimientos que los distraen, sin dejar de mencionar la euforia con la que se comportan, es preciso explicar y retomar en varias ocasiones la intencionalidad de la dinámica. En este constitutivo también se observan algunos elementos que me hacen reflexionar sobre el proceso de comunicación que mantengo con mis alumnos, hay un par de ocasiones en que, dentro de la clase, no soy claro al comunicar las especificaciones del juego y las reglas de este.

Por otro lado, el **Contexto** se ve influenciado por un acontecimiento exterior que propicia poco al desarrollo de la clase, además de un pequeño conflicto que no distrae al resto de los niños que están más concentrados en no fallar dentro de la dinámica para conseguir más puntos que el equipo rival. Este constitutivo apenas y puede ser consecuente como parte de la sesión, aparece en el segundo momento de la clase y no vuelve a tener injerencia con la misma. Si bien, no es una situación que me preocupe tanto, me parece pertinente comentar que, por los acontecimientos mencionados al principio de este párrafo, este constitutivo se separa de la media apenas en el conteo, principalmente por situaciones fuera de la planeación.

Ahora bien, la **Intersubjetividad** se mantiene de manera determinante dentro de cuatro de los cinco momentos en que ha sido preparada la clase. En un ejercicio de interacción maestro-alumnos y en el que, a pesar del caos generado, puedo concentrarme para no desatender la dinámica. En algunas ocasiones, los niños además de intentar adivinar relacionan letras y situaciones para tratar de llegar a la respuesta, aunque los alumnos de 4° se quejan constantemente de trampas o de que los apoyaba poco. Por otro lado, considero que este constitutivo aporta poca observación hacia los elementos de mi pregunta de innovación, subestimo el conocimiento por parte de los alumnos por el juego y el entendimiento de las reglas y dinámica del mismo debido a la forma en que les imparto las instrucciones. Si bien esta observación parte desde otros constitutivos, quedo satisfecho al observar que este elemento prevalece entre los demás.

Finalmente, el **Proceso cognitivo** no es determinante y solamente aparece en uno de los momentos de la clase. Menciono anteriormente que la clase es un caos por diversos factores, sin embargo, la dinámica la considero con buenos resultados y es por eso que no mantengo un juicio pesimista referente a este constitutivo, sobre todo porque en el conteo alcanza el promedio de otros dos. Sin embargo, sí me mantiene a la expectativa de tomarlo en cuenta dentro de mis siguientes planeaciones para que no quedé en resultados similares en otras dinámicas donde pretenda interactuar con todo el grupo a la vez.

### **Y tú ¿cómo le dices a lo que te estoy diciendo? El discurso del docente desde el constitutivo de intersubjetividad**

La práctica docente es lo que distingue la labor de cada profesor, a pesar de que, en el imaginario colectivo, el escenario más recurrente para identificar este proceso es de una persona adulta impartiendo un monólogo auxiliado de una pizarra y tiza a un grupo de individuos (generalmente dentro del mismo imaginario, jóvenes) con el propósito de generar el aprendizaje de un conjunto de conocimientos que contribuyan con su desarrollo personal y por supuesto, profesional.

Pareciera que pararse frente a un grupo de personas al que se les denomina alumnos, e impartir una clase, es el escenario más cotidiano para

representar la práctica docente, sin embargo, hay un trabajo previo y posterior a cada clase por parte de los docentes que me remite a interrogantes y diversos tipos de emociones que en ocasiones vinculan a la vocación, y que tienen por objetivo, la implementación de instrumentos, herramientas y alternativas para cumplir con el objetivo más clásico de este escenario, que es el de generar conocimiento.

Este proceso de planeación y valoración se remite a la profesionalización docente (Uc Mas, 2008), aunque posterior a la formación es importante la actualización de los docentes que por lo general se entiende en un campo de las áreas de conocimiento que imparte en los diversos niveles educativos donde ejerza. Pero, cuando la técnica como quizá pudiéramos llamarle queda obsoleta o empieza a presentar dificultades ante la presencia de nuevas generaciones de alumnos o políticas trascendentales influenciadas por el desarrollo de la ciencia o bien, por la injerencia de acontecimientos sociales y naturales que transforman la concepción de vida; la práctica docente puede tornarse a un reto que regrese o ponga a los profesores en el camino de la profesionalización para reinventarse o bien, innovarse. “La innovación de la práctica docente en este contexto consiste en poner en acción el cambio de paradigma de la educación contemporánea, establecido en centrar el trabajo del docente en el aprendizaje” (Blanco López, s/f, p.81).

El problema que se presenta en la reflexión de la práctica docente del profesor del taller de lectura de la escuela primaria Gustavo Díaz Ordaz en la ciudad de León, Guanajuato, parte de un problema en un contexto menos complejo que el propuesto por Blanco López, ya que cuenta con particularidades referentes al proceso de comunicación y el lenguaje que este utiliza con sus alumnos. Durante el proceso de introspección, el docente observa su práctica desde la planeación de cinco momentos para impartir su clase, en cada uno de ellos, se resaltan cinco de los seis constitutivos propuestos por Bazdresh y que retoma el profesor Lázaro Uc quien, al citarlo, considera determinante articularlos en el momento mismo de la práctica (2008).

Estos constitutivos se identifican y representan dentro de la arqueología de la práctica del docente del Taller de Lectura por colores y porcentajes como Modelo (MD) 12% de color azul, Contexto (CX) 15% de color verde, Contenido

(CD) 12% de color amarillo, Intersubjetividad (IN) 49% de color violeta, y Proceso Cognitivo (PR) 12 % de color naranja (Cano Muñoz, 2019). Referente al registro de la práctica docente del profesor del Taller de Lectura, donde se realiza el proceso de arqueología, el constitutivo de IN tiene mayor presencia en cuatro de los cinco momentos en que es planeada la clase, sin embargo, en este proceso de observación previo a la innovación, surge el siguiente cuestionamiento ¿Qué estrategias puede utilizar el profesor del Taller de comprensión lectora en el manejo del lenguaje de su discurso para asegurar el proceso de enseñanza en sus alumnos de 3° y 4° grado de la escuela primaria Gustavo Díaz Ordaz?

Referente al discurso docente dentro del aula, la profesora Silveira Caorsi propone la siguiente tabla que parte de la investigación que realizó de las prácticas docentes de profesores de nivel básico.

**Tabla 5 Discurso docente.**

1. La forma en que se usa el paradigma verbal
2. La validación de los enunciados en intervalos regulares con formas recurrentes y los mismos lexemas (palabras) o sintagmas (grupos de palabras con una función única) [verdad, sí, ahí está]
3. El uso de un campo semántico especial para los verbos ver y mirar
4. Un campo semántico para el lexema bueno
5. La ausencia de un vocativo común y preciso para nombrar a los estudiantes como grupo social
6. El uso de la figura retórica de la ironía con todas sus variantes y efectos
7. La temporalización secuencial del discurso por medio de adverbios como entonces y después
8. Las reiteradas referencias al acuerdo por medio de los lexemas acordar[se] y recordar
9. El uso del verbo ir en su variante del presente indicativo, primera persona del plural [vamos] para indicar acciones de enseñanza
10. El pasaje constante del tratamiento del tú al usted con la intención de provocar conductas distintas en los estudiantes
11. La presencia del pronombre yo en la formulación de las frases, que para el castellano oral resulta enfático y generalmente se omite en la enunciación de otras interacciones conversacionales.

Análisis de la observación participativa que realizó la profesora Edith Silveira Caorsi (2009, p. 77).

Si bien el trabajo de la profesora Silveira parte de un nivel diferente al que se encuentra el docente del Taller de Lectura, la realidad de este converge por lo menos, con los puntos 1, 2 y 4 propuestos en esta tabla. A consideración de la reflexión del profesor del taller, este sugiere que utiliza algunos verbos además

de bueno más como una tendencia o muletilla que se comprende como una acción, además o frase en constante repetición que se ejerce de manera personal involuntariamente, que como un lexema. A continuación, se presenta un fragmento de uno de los momentos que evidencian este conflicto en el discurso del profesor del Taller de Lectura.

Mo: Hoy vamos a jugar al ahorcado ¿Cómo se juega al ahorcado?

Ao: ¡Yo! Se apuntan números y los tienes que...

Mo: Haber ¿Cómo?

Ao: Se ponen números y los juntas

Mo: No, así no es

Aa: Se tiene que poner una letra y se dice una palabra y si no lo adivinas se va poniendo su cabeza y así

Mo: Exactamente, vamos a poner, voy a poner yo aquí unas rayitas donde va una palabra y hay que formarla. Vamos a formar los equipos... vamos a jugar los de 3° contra los de 4° ¿les parece?

(F. Cano, comunicación personal, 16 de noviembre de 2018).

En esta viñeta se pueden observar en el discurso del profesor, dos verbos repetidos y en ocasiones en tiempo infinitivo que comprometen la comprensión de las instrucciones en la dinámica por parte de los alumnos. En este momento de la clase, se puede observar lo propuesto por la profesora Silveira en el punto 2 de su tabla, un discurso obvio con la repetición de palabras que plasman una idea plana y que gramaticalmente, está cerca de evocar un pleonismo. Si bien puede considerarse como una consecuencia de un momento de nervios provocado por parte del docente, el contexto puede determinar una interpretación con resultados opuestos a los que este espera, sobre todo si este asevera que la dinámica que les propone es de conocimiento general por parte de sus alumnos, incluso en la interpretación de alguna de las palabras que impacta directamente en el imaginario de los alumnos como se observa a continuación.

Mo: Y las consonantes son B, C y todas esas ¿no? Entonces como explicaba la compañera, si se equivocan, vamos ir formando al ahorcado ¿Cómo van a ganar? Si no completamos al monito, si lo completamos pierden ¿Sale? Entonces

Ao: ¿Qué es un monito?

Mo: Pues el monito que vamos a dibujar y se va a ahorcar porque no le atinaron a todas las palabras.

(F. Cano, comunicación personal, 16 de noviembre de 2018).

“Monito” puede concebirse de diversas maneras que al menos en el momento señalado para el alumno, no queda clara la idea que expresa su profesor. Si bien, “monito” no es precisamente un concepto científico, sino que es referenciado más a aspectos de lenguaje coloquial en la localidad donde transcurren los hechos, es importante que el docente no olvide que se está dirigiendo a niños de 8 y 9 años, y que este tipo de palabras pueden ser utilizadas como sustantivo peyorativo contra otra persona, quizás para hacer alusión a un simple objeto de indumentaria en una maqueta o pastel, o como diminutivo del animal denominado mono. La interacción entre alumno y docente en este momento se ubica en uno de los lapsos de IN, la cual puede entenderse como el conjunto de significados que posee una persona, es decir, “el conjunto de sus creencias, ideas, afectos, juicios, etc., muchos de los cuales se expresan en su accionar sobre el mundo” (Uc Mas, 2008, p. 6).

Este proceso se interrumpe en un lapsus breve la implementación de la dinámica, sin embargo, es importante que el profesor atienda esta peculiar duda para no permitir el bagaje de su alumno hacia otro tipo de concepciones que lo alejen del entendimiento de las instrucciones.

El hecho de que el constitutivo de IN prevalezca en esta sesión del Taller de Lectura, aporta sustancialmente al desarrollo de la pregunta que busca ser parteaguas para el proceso de innovación del docente de este curso. Si bien, los problemas de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje varían de acuerdo con la asignatura que se presente, es importante tomar con mayor seriedad el uso del lenguaje a través del discurso del docente desde la planeación del Taller de Lectura, para que el proceso de IN pueda avanzar

satisfactoriamente al PR más allá de la secuencia predominante del primer constitutivo mencionado.

### **2.3 Pregunta de investigación**

Como parte culminante de este proceso, surge la siguiente interrogante como punto de partida hacia el proceso de innovación de mi práctica docente: ¿Qué estrategias puede utilizar el profesor del Taller de Comprensión Lectora en el manejo de su lenguaje para asegurar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus alumnos de 3° y 4° grado de la escuela primaria Gustavo Díaz Ordaz?

### **2.4 Estado del conocimiento**

La introspección en mi práctica docente ha generado la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué estrategias puede utilizar el profesor del Taller de comprensión lectora en el manejo de su lenguaje para asegurar el proceso de enseñanza y aprendizaje en sus alumnos de 3° y 4° grado de la escuela primaria Gustavo Díaz Ordaz? Por lo que a continuación, se presenta la revisión de 3 tesis y 2 artículos académicos de otros profesores, de los cuales, se vinculan problemas en los procesos de comunicación a través de las virtudes o limitantes de cada uno de ellos, desde las herramientas del lenguaje que utilizan en las diversas áreas de conocimiento que imparten.

Si bien, los trabajos revisados parten de realidades totalmente particulares, existe un problema en común entre nuestras prácticas docentes; los recursos y las formas en que abordan el conflicto, además de la presentación de alternativas, son elementos del análisis dentro de las siguientes líneas y que buscan definir el proceso de investigación que más se adecue a la realidad que compete a mi práctica docente.

### **Variables**

Dentro de la definición o descripción de las variables que se utilizan en la elaboración de la pregunta de investigación, se han encontrado problemas para localizar una definición concreta ya que el material que se ha revisado se concentra en definir las variables que se utilizan en esta investigación, con base a intereses específicos de las investigaciones realizadas por los autores que se

han consultado. Sin embargo, respecto al **Manejo del lenguaje**, Graciela Reyes (1994), sugiere que:

Gran parte del significado que producimos e interpretamos al usar el lenguaje se origina fuera de las palabras mismas. Lo que queremos decir, es en parte, lo que decimos (el contenido proposicional de nuestras oraciones, su representación semántica) y en parte, a veces decisiva, lo que no decimos, pero está implicado en lo que decimos (p. 62).

Ahora bien, Sperber y Wilson (1994) sugieren que la comunicación y el lenguaje son las caras de una misma moneda debido a que la esencia del lenguaje radica en que se utiliza para lograr comunicación, mientras que la esencia de la comunicación se entiende con la utilización del lenguaje o código para producirse. Situación que define el discurso del profesor dentro del aula y que es el problema de investigación donde se interesa transformar y aportar mejoras para la práctica docente del profesor; además de que es el proceso de comunicación donde se está presentando el conflicto de entendimiento por parte de los alumnos para acatar las indicaciones.

Los trabajos que se revisan a continuación, comparte ese vínculo del lenguaje y la comunicación, en el que la realidad de cada profesor varía y aporta precisamente desde las particularidades de la situación que a cada uno se le presenta. Las dificultades del uso del lenguaje no son exclusivas de asignaturas de otros idiomas, también puede se presentan en el plano de materias con carácter científico o especializado, que, en el proceso de asimilación de conocimientos, representa dificultades en los alumnos para poder expresar aprendizajes significativos o desarrollar el conocimiento adquirido en actividades vivenciales.

Uno de los trabajos de investigación con los que se está trabajando, es la tesis para obtener el grado de Licenciada en Educación Inicial por la Universidad de Piura, Perú; a cargo de Regina Valeria Bonilla Solórzano, titulada “El desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 años del colegio Hans Cristian Andersen”, aborda teorías de lenguaje y procesos cognitivos en los niños, las

cuales, aportaron un referente para poder ubicar la problemática que planteo en mi portafolio de investigación. Dentro de los conceptos claves que maneja, destacan lenguaje, etapas de desarrollo del lenguaje, importancia y funciones del lenguaje, formas del lenguaje, habla y lengua.

Bonilla Solórzano sugiere el concepto de desarrollo del lenguaje, el cual define como “el proceso cognitivo y social por el cual los seres humanos adquieren la capacidad de comunicarse verbalmente usando una lengua natural” (2016, p.17). Reconoce un acervo de teorías que solventan esta definición y procede a explicar la vertiente de teorías con sus principales autores.

Identifica como Teoría innatista de Noam Chomsky la cual considera como teoría formal en la que “el lenguaje se genera a partir de estructuras innatas, ya que este viene dado genéticamente como ente propio del ser humano y contempla la estructura mental que posee” (Bonilla Solórzano, 2016).

Recurre, además a la Teoría Cognitiva de Jean Piaget que trata sobre “el aprendizaje que posee el individuo o ser humano, a través del tiempo mediante la práctica, o interacción con los demás seres de su misma especie” (Petit Nuria en Bonilla Solórzano, 1967, p. 20), para identificar a su objeto de estudio dentro de un proceso cognitivo que justifica sus niveles de aprendizaje y adquisición del lenguaje.

Por otro lado, Bonilla Solórzano contempla el contexto y el entorno que rodea a sus alumnos al auxiliarse de la Teoría Constructivista de Vygotsky, la cual explica que “los patrones de pensamiento no se deben a factores innatos, sino son producto de instituciones culturales y actividades sociales, que influyen en la adquisición de habilidades intelectuales” (2016, p.24).

Finalmente, recurre a la Teoría de Jerome Bruner la cual consiste principalmente en la caracterización de nuevos conceptos (que ocurre para simplificar la interacción con la realidad y facilitar la acción). “La categorización está estrechamente relacionada con procesos como la selección de información, generación de proposiciones, simplificación, toma de decisiones y construcción y verificación de hipótesis” (Bonilla Solórzano, 2016, p.26).

Utiliza como metodología, la Investigación Descriptiva, la cual define como

la descripción de fenómenos, situaciones, contextos y eventos con el objetivo de especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren (Hernández, Fernández y Batipsta, 2010, p, 80, en Bonilla Solórzano, 2016, p. 53).

Es un trabajo que, a mi juicio, evidencia que la muestra que compone su objeto de estudio desarrolla el nivel de logro del desarrollo del lenguaje oral de acuerdo al nivel cognoscitivo al que pertenecen de acuerdo a su edad y la propuesta de las teorías a las que recurre.

Entre los resultados obtenidos por Bonilla Solórzano, destaca un nivel de retraso en los niños que conforman la muestra de su estudio, es el de la pronunciación o lo que ella reconoce como dimensión de forma (del lenguaje), en situación de mejora se encuentra la dimensión uso en la cual los alumnos presentan problemas para expresarse de manera correcta ante una lámina o una situación habitual y respecto a la dimensión contenido, se ubican en un nivel dentro de lo normal, ya que son capaces de utilizar un vocabulario cotidiano para interactuar con niños de su edad.

Referente a las aportaciones que aporta la investigación de la profesora Bonilla Solórzano, destaco la ubicación de los niños de acuerdo con su edad con referencia en los postulados teóricos de Jean Piaget, lo que me permite un referente para recurrir a otras fuentes respecto a la adquisición del lenguaje de mis alumnos. Por otro lado, me causa expectativas, aunque no me convencen plenamente para la realidad de mi investigación, las propuestas de Vygotsky y Bruner que menciona en sus tesis, sin que descarte la revisión de sus postulados.

El segundo material de investigación que se revisa es el que realiza Cynthia Guadalupe Maldonado Ahumada para obtener el grado de Maestra en Aprendizaje de la lengua y de las Matemáticas por parte de la Universidad

Autónoma de Querétaro, con el nombre de “La construcción del significado: La comprensión de metáforas en niños de primaria”.

Referente a los conceptos claves que maneja la maestra Maldonado Ahumada, destacan lenguaje, semántica, el significado, semántica cognoscitiva, teoría psicogenética, construcción del conocimiento, lenguaje no literal y metáforas.

Referente a las teorías y teóricos de los que se auxilia para su investigación, destaca en un primer momento, los esfuerzos por definir el lenguaje no literal en un plano dentro de las teorías lingüísticas, con referencias principalmente de los autores psicolingüistas Gombert, Nippold y Barriga; para asegurar que es a partir de los 6 años, cuando los niños pueden adquirir y hacer uso del lenguaje no literal, sin que necesariamente sean capaces de producir conscientemente metáforas para comunicarse oralmente con otras personas a su alrededor (Maldonado Ahumada, 2014).

Respalda su postura a través de la Teoría Psicogenética de Jean Piaget ya que considera importante entender la forma como dotamos de significados al mundo de acuerdo al uso que los autores de los que hace referencia, hicieron uso de los postulados de Piaget quien dedicó sus empeños fundamentalmente a indagar el entorno a la construcción de conocimientos de naturaleza geométrica, física y algebraica, su marco general de explicación puede ser utilizado para explicar cómo se construyen otros tipos de conocimientos, por ejemplo, los de naturaleza más social, como es el caso de la lengua escrita (Ferreiro, 1997) y el lenguaje no literal (Calderón, 2012 y Maldonado Ahumada, 2014).

La Maestra Maldonado Ahumada recurre a una metodología, de supuestos fundamentales basados en el trabajo de Gabriela Calderón (así lo reconoce literalmente en la página 37 de su trabajo de tesis) para observar el proceso lingüístico de una muestra de 40 niños, quienes a través de una prueba de opción múltiple en la cual, una de las respuestas, es de carácter metafórico.

En cuanto a los resultados, la Maestra Maldonado Ahumada destaca que alumnos de mayor grado escolarizado, son capaces de ofrecer respuestas a

través del uso de la metáfora, mientras que, en menor grado escolarizado, sus respuestas son de carácter literal.

Referente a las aportaciones que el trabajo de la Maestra Maldonado Ahumada deja para esta investigación, destaco la insistencia del uso de la metáfora en niños de nivel de educación básica, sobre todo por la forma en que destaca el trabajo de sus fuentes ligado a la teoría psicogenética de Piaget y los niveles que este propone para el desarrollo cognitivo de los niños.

En otro ámbito escolar, se revisa el trabajo de la Dra. Leonor Justina Orellana Bajaña, quien realiza la tesis nombrada “Destrezas lingüísticas en el desarrollo del razonamiento verbal de los estudiantes de la escuela “Fausto Misael Olalla Gaibor” del recinto La Virginia, Parroquia Pimocha, Cantón Babahoyo, Provincia Los Ríos” que propone las siguientes palabras claves en el desarrollo de su investigación: razonamiento lógico verbal, habilidades lingüísticas comunicativas, proceso de enseñanza aprendizaje, edad cronológica y educación integradora.

Respecto a las teorías que le ayudaron en su proceso de investigación, destaca el concepto de destrezas lingüísticas, la cual define como conocimientos, habilidades o destrezas que le permiten al parlante de una lengua, el comprender o producir una cantidad potencialmente infinita de saberes para luego ponerlos en práctica de manera eficaz durante toda su vida (Torbón, 2017 en Orellana Bajaña, 2015). Reseña además el trabajo de Howard Gardner quien define la competencia lingüística es la inteligencia que parece compartida de manera más mundial y liberal en toda la especie humana. Considera que los centros de tal tipo de inteligencia son la fonología y la sintaxis, mientras que la semántica y la pragmática se asocian más con la Inteligencia lógica-matemática y la inteligencia interpersonal (2015). Recurre a Joel Moroyoqui para explicar que las destrezas en el lenguaje son “actuaciones en torno a la identificación, interpretación, argumentación y abordaje de diversas situaciones con base en el lenguaje, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer” (2015, pp. 41-42); finalmente, se auxilia de Noam Chomsky para explicar que la competencia lingüística es “la capacidad que tiene todo ser humano de manera innata de poder hablar y crear mensajes que nunca antes había oído” (2015, p. 42). La importancia que le da a la edad de los niños que

conforman la muestra de su estudio, al ubicarlos en los postulados que propone Piaget (cabe señalar que no usa referencias de la obra Piagetana, pero menciona conceptos relacionados), me ayuda a diferenciar las capacidades de los alumnos respecto a la edad que tienen y poner de manifiesto que hay mayor importancia teórica sobre el dominio de las habilidades lógico matemáticas sobre las habilidades lingüísticas que adquieren los seres humanos a temprana edad.

Su investigación es de corte cualitativo-cuantitativo, con un propósito de hacer investigación-acción a través de la experiencia docente de profesores de la institución donde realiza su investigación.

Entre los resultados que arrojan la investigación de Orellana Bajaña, destaca la situación de bajo rendimiento respecto a los alumnos que conforman la muestra de su investigación, en el rubro propuesto de razonamiento lógico verbal, las encuestas que realiza van dirigidas a los profesores de los niños quienes reconocen que no recurren a estrategias didácticas para fomentar mejores habilidades lingüísticas entre sus alumnos.

Respecto a las aportaciones que me deja el trabajo de la Dra. Orellana Bajaña destaco la importancia que le da al concepto de razonamiento lógico verbal, que lo vinculo a la tesis anterior donde se aborda la teoría de Jean Piaget y me permite observar el problema que planteo en mi investigación, desde el espacio generado durante el proceso cognitivo de mis alumnos. Además, menciona como parte de sus estrategias didácticas, la implementación del juego, herramienta que considero pertinente para utilizar debido a mi experiencia en la cual destaco que me ha permitido captar la atención de mis alumnos en clase de manera más eficaz.

En esta etapa de investigación documental, también se han revisado artículos académicos entre los que destacan el de los académicos Calderón Guerrero, Maldonado Ahumada y Vernon, quienes indagan en el uso de la metáfora por parte de alumnos de nivel básico para describir el tipo de relaciones parte-todo que son capaces de establecer al resolver adivinanzas. En esta investigación, destacan conceptos claves como la cognición, lenguaje, comprensión y desarrollo.

Su investigación, la sustentan desde el trabajo teórico de Langacker, quien afirma que el uso de la metáfora implica una relación categorial de elaboración en la que una unidad léxica (palabra o expresión) emerge dentro de un dominio cognoscitivo (conjunto organizado de conocimientos) en el que no lo hace habitualmente. Además de reconocer dos momentos en este proceso de asimilación de información a los cuales llama nodos. “El primer nodo que se activa es el que posibilita la interpretación natural o básica del término; la activación secundaria de otros nodos permite enriquecer el significado de la expresión al incorporar las propiedades de éstos” (Calderón Guerrero, Maldonado Ahumada y Vernon, 2017, p. 105).

Referente a la metodología utilizada para esta investigación, los autores recurrieron a una investigación cuantitativa, en la que se recurrió a entrevistar una muestra de 30 alumnos de primaria de los grados de 2°, 4° y 6° pertenecientes a escuelas públicas de nivel básico ubicadas en la zona metropolitana de la ciudad de Querétaro, dicha entrevista requería la solución de un ejercicio que implicaba la resolución de adivinanzas.

En cuanto a los resultados obtenidos por Calderón Guerrero, Maldonado Ahumada y Vernon (2017) destacan los niños mejoran en la comprensión de metáforas conforme se encuentran en grados más avanzados. Cabe señalar que los resultados siguen una variable de investigación que ha realizado en otros trabajos Calderón Guerrero, por lo que este trabajo es continuidad de un proceso extenso de investigación previa.

Este trabajo aporta una herramienta o bien, el campo de acción desde el cual puedo aplicar estrategias didácticas. No es el interés principal de mi investigación, generar en mis alumnos las capacidades para que puedan elaborar e identificar metáforas, sin embargo, considero que el uso de estas puede contribuir a reducir la brecha de entendimiento por parte de mis alumnos cuando yo me dirija a ellos.

Finalmente, se revisó el trabajo de Córdova, Melo, Bacigalupo y Manghi que está orientado a la construcción de significados de materias referentes al área de ciencias dentro del aula a partir de la interacción oral, mediante representaciones lingüísticas y visuales, desde la perspectiva, de que el

vocabulario empleado en estas puede ser entendido como otro idioma debido a la complejidad de sus conceptos y vocablos que solamente se utilizan en un ambiente académico. Entre los conceptos claves que trabajan, destacan discurso en el aula, práctica social, discurso pedagógico, alfabetización científica, discurso horizontal y discurso vertical o académico.

Referente a las teorías y autores que se utilizan en este trabajo, destacan los trabajos de Basil Bernstein con la relación lenguaje-educación, y Karl Maton con su aportación a la construcción discursiva a través del perfil y las olas semánticas. Córdova et al, se auxilian de las propuestas de ambos autores para describir el proceso de comunicación en las clases de ciencias y observar las dificultades para asimilar conocimientos y llegar a aprendizajes significativos dentro del aula.

Referente a la metodología que utilizan, los autores se decantan por utilizar un método similar al registro de clases, pero con la notoriedad de basarse en el trabajo de Maton, ya que cada momento de la clase, se estudian los momentos de interacción donde la profesora que participa impartiendo una clase de ciencias naturales, a través de su discurso y otras formas de comunicación para transmitir conocimiento (recursos semióticos), para crear un corpus de análisis.

Finalmente, los resultados obtenidos por Córdova et al (2016), destacan que comprenden la diversidad de los alumnos del aula y que su enseñanza debiera considerar sus características y necesidades, así como sus maneras de aprender, por lo que se hace urgente la toma de conciencia del papel de la construcción de significados a través de diferentes recursos comunicativos - de acción, lingüísticos y visuales- en la interacción profesor estudiantes, para responder a las características de aprendizaje de los estudiantes. Esto resultaría esencial especialmente en los primeros años de escolaridad, periodo en el cual los estudiantes deberían encantarse con la ciencia con la menor cantidad de barreras a su aprendizaje.

La problemática presentada en este trabajo me permitió darme cuenta de la dificultad de la transmisión de conocimientos de carácter científico a alumnos de educación básica y media, sobre todo cuando no existe la permeabilidad de

que los alumnos asimilen y expresen el grado de entendimiento, si no utilizan el lenguaje requerido por las áreas de estudio que comprenden el mote de Ciencias Exactas. Esta situación puede crear frustración en los docentes por preguntarse si realmente puede llegarse a un aprendizaje significativo pues la especulación del lenguaje, en primera instancia, crea un diagnóstico pesimista.

Por otro lado, la propuesta teórica me resultó bastante interesante ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ve constantemente interrumpido por los procesos de comunicación entre docente y alumnos, sobre todo remitiendo a experiencias personales donde destaco que algunos alumnos han utilizado un marco conceptual sin comprenderlo del todo, pero a consideración de ellos para impresionarme con su discurso.

Como resultado global de los trabajos revisados, me doy cuenta de que los problemas de comunicación entre docente y alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, resultan variables y particulares, aunque no dejan de compartir similitudes al menos en los procesos de metodología, donde los procesos de investigación-acción desde la experiencia de cada docente, termina por ser determinante en el avance de mi investigación.

Referente a la diversidad teórica de los trabajos, me resulta bastante inquietante ver tres propuestas complejas referentes a los procesos de comunicación, aunque resalto que empiezo a decantar y aproximar los recursos de estas teorías hacia la realidad de mi práctica docente. Comienzo una búsqueda de las fuentes primarias respecto a estos rubros, aunque tampoco descarté la opción de revisar la Taxonomía de Bloom y recurrir a los enfoques de comunicación, ligados estrictamente con el aprendizaje.

## 2.5 Fundamentación teórica

El plan de este proyecto se propone de manera cualitativa con referencia al material consultado como lo son tesis, artículos académicos y bibliografía teórica se toma de sustento las propuestas de Jean Piaget con su epistemología genética y Otto Friedrich Bollnow con su estudio denominado la fuerza de la palabra creadora de realidad, respecto al posicionamiento en el que se encuentran los alumnos del taller de lectura de comprensión de la escuela primaria urbana, “Gustavo Díaz Ordaz” en la ciudad de León, Guanajuato.

Ambas propuestas son referentes para comprender con fundamentos teóricos, el proceso de comunicación que el profesor del Taller de Lectura de Comprensión mantiene con sus alumnos y los conflictos que se han generado durante el proceso de comunicación cuando este les formula preguntas o bien, procede a dictar las instrucciones mientras ellos terminan actuando o contestando de manera diferente a los resultados que inicialmente espera el profesor.

Al respecto la obra de Piaget se vuelve vital para la identificación y construcción de niveles de identificación de los alumnos del Taller de Lectura de Comprensión, principalmente por las siguientes dos observaciones:

- a) Explicar cómo el sujeto (un sujeto cognoscente) desarrolla relaciones y estructuras lógicas hasta el nivel de lo que suele llamarse la lógica natural de un adulto normal;
- b) Mostrar cómo las relaciones y estructuras lógicas juegan el papel fundamental de instrumentos asimiladores que permiten al sujeto (una vez más: sujeto cognoscente) aprehender y organizar sus objetos de conocimiento, y cómo ellas son, por esa misma razón las condiciones necesarias de toda forma de conocimiento (García, 1997, p. 118).

Piaget se preocupa por identificar y clasificar en estadios, el proceso cognoscitivo que desarrollamos los seres humanos desde la infancia, ya que reconoce que no se puede esperar un razonamiento lógico al nivel de un adulto, en un ser que está en continuo aprendizaje de su entorno. La evolución de este conocimiento se comprende principalmente a través de la interacción que mantiene el sujeto con el objeto. Durante este proceso, el lenguaje tiene un papel importante para que el niño avance entre los estadios sugeridos en la epistemología genética, sin embargo, Piaget no considera que el lenguaje sea condicionante (aunque sí necesaria) para constituir una condición suficiente de su formación (Piaget, 1996). Ahora bien, para las necesidades de esta investigación, se considera que el lenguaje puede ser una oportunidad más que una limitación en los procesos cognitivos al considerar que la identificación de los alumnos del Taller de Lectura de Comprensión, no se mantienen necesariamente estáticos en el referente de los estadios promovidos desde la epistemología genética.

Ahora bien, cuando se reconoce que el lenguaje a estas alturas de la investigación es una oportunidad respecto a mis alumnos, recurro a Lev Vygotsky quien considera que una palabra no se refiere a un objeto aislado, sino a un grupo o clase de objetos. Cada palabra es ya, por tanto, una generalización. “La generalización es un acto verbal de pensamiento y refleja la realidad de un modo radicalmente diferente a como la reflejan la sensación y la percepción” (1995, p. 52). A este proceso entre el lenguaje y lo cognoscitivo, Vygotsky lo denomina pensamiento verbal, y es una conexión con la teoría de Piaget que se vuelve pertinente para el desarrollo de esta investigación partiendo de los principios que buscan diferenciar y conocer la inteligencia de los niños, al comprender que estos durante el proceso de educación en el que se encuentran insertos, para poder llegar a interpretar y referenciarse en la realidad definida desde el lenguaje establecido por adultos, asimilan el conocimiento que les es proporcionado estos últimos ante el conflicto que se crea debido a que no reproducen estructuras lógicas de pensamiento que definen la realidad del adulto porque el proceso cognoscitivo de los niños es egocéntrico (Piaget en Vygotsky, 1995).

Si bien, la problemática que motiva esta investigación subyace en el proceso de comunicación entre el docente y sus alumnos, inicialmente parte de la variable asignada dentro de la pregunta de investigación en la cual se considera al discurso del profesor como el ente a desarrollar la observación que alimenta este portafolio. Durante el proceso de investigación respecto a la búsqueda de fuentes teóricas y las aportaciones de los trabajos de otros profesores, se visualiza que el discurso del profesor es asimilado por sus alumnos de acuerdo a lo que ellos han absorbido durante el proceso de aprendizaje previo a cursar el Taller de Lectura de Comprensión y que a través del pensamiento verbal propuesto por Vygotsky, tienen una percepción de la realidad que lejos de ser errada, promueven y asocian con nociones de interpretación, en algunos casos, convergen en el plano de las metáforas (sin darse cuenta de ello) para responder al discurso del profesor, en otras palabras, el profesor ha descubierto que el problema reside en la asimilación del lenguaje que este emplea por parte de sus alumnos, más que en el uso que hace de este en un discurso construido para impartir su clase.

Es precisamente desde su discurso que el docente considera que sus alumnos tienen un conocimiento igual al suyo de cada palabra empleada, o en su defecto, él juzga que no conocen la palabra. Sin embargo, la situación a partir de ahora se comprende desde la representación de la realidad que realizan sus alumnos, al escuchar el lenguaje que utiliza su profesor. Posterior a centrar la observación en el habla del profesor, la mirada se centra en el habla de sus alumnos una vez que se considera que la relación entre pensamiento y palabra no ocurre de facto, sino como factores de un proceso que sucede en un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él la relación entre pensamiento y palabra está sujeto a cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional (Vygotsky, 1995).

Por ejemplo, cuando el profesor habla acerca del brillo que ejercen las luciérnagas, sus alumnos asimilan el concepto brillo con luz, la cual de manera natural se manifiesta (de acuerdo con lo que ellos han aprendido en otras clases) de día porque de día alumbra el sol, el cual brilla de manera natural.

A partir de esta experiencia, el profesor prefiere preguntar y evidenciar a través de otros recursos como el dibujo, qué es lo que entienden sus alumnos

cuando este les proporciona una palabra compuesta como ruiseñor o un ente perteneciente al imaginario colectivo popular como lo es el kikirimiau. A partir de las respuestas de sus alumnos, procede a construir significados y explicar cómo es que existen pequeñas fuentes de iluminación que son visibles durante la noche y no en el día, momento en que abunda la “luz que brilla”.

Si bien, ubicar en uno de los estadios propuestos por la epistemología de Piaget de acuerdo con la edad de los alumnos que conforman el grupo podría ser una respuesta inmediata para abordar la investigación, resulta insuficiente para comprender el contexto en el que el profesor del taller replantea el conflicto para asegurar el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Respecto al habla de los educadores, Otto Friedrich Bollnow (1974) realiza una revisión de los lingüistas contemporáneos a su obra, para concluir la importancia del uso del lenguaje por parte del docente para enseñarlo a sus alumnos, los cuales, en su proceso de desarrollo de vida, pasaran a la edad adulta basando la comprensión de la realidad definida por el lenguaje, en gran medida por la influencia de sus profesores. Esta hipótesis puede llegar a ser controversial, sin embargo, el hecho de que la realidad sea definida por los niños de manera conductual de acuerdo a la imposición del lenguaje por parte de los profesores, puede generar problemas para que estos se desenvuelvan en el mundo ante el conflicto que se genera por la memorización del lenguaje para obtener conocimiento, que al asimilarlo desde lo que Piaget considera la interpretación egocéntrica del niño y su inserción a la lógica que define las relaciones de los adultos. Es importante señalar que, al referirnos al lenguaje, este se comprende como el medio de interpretar y regular la cultura, de tal manera que cuando un niño se inserta a la realidad a través del aprendizaje del lenguaje del medio al que pertenece, se producen interpretación y negociación para que este pueda comunicarse en un proceso de adquisición de la lengua (Bruner, 1986).

Así pues, se considera que el proceso de comunicación entre el docente y los alumnos del taller necesita un punto de flexión en el que la realidad de los niños sea aceptada por el docente y este, a través de estrategias didácticas, pueda orientarlos a poder realizar una comprensión lectora de los textos e instrucciones de los ejercicios que les imparte, con el objetivo de forjar seguridad

emocional en ellos para que puedan expresarse. Se contempla al juego y a la creación del texto libre, como las estrategias didácticas que contribuyen a cumplir el objetivo antes mencionado. Respecto al juego, Bruner (1986) considera que el juego, es una oportunidad para el uso sistemático del lenguaje del niño con el adulto, además de considerar que la realización del juego contiene una estructura similar al proceso que se da con el lenguaje al rescatar los siguientes elementos:

1. La idealización que se genera en los juegos hace que el formato sea casi tipo-lenguaje.
2. La asignación de papeles intercambiables en los turnos de un diálogo (emisor-remitente/ policías-ladrones, por mencionar una analogía).
3. El juego es un asunto respecto al cual cada uno de los movimientos puede ser considerado un comentario (p.47).

Bruner sugiere que la estructura y proceso de los juegos que se puedan emplear con los niños, contienen similitudes con la estructura del proceso que se da en la comunicación, de tal manera que, en una comparación de ambos procesos, propone una herramienta pedagógica que contribuya a la comprensión de lo que se ha definido como proceso verbal en los niños. Ahora bien, el juego dentro del aula fomenta un diálogo horizontal que rompe con el modelo tradicional que sugiere una comunicación unilateral donde prevalece la figura del docente como ente emisor del discurso hacia sus alumnos. Así pues, el juego como estrategia de aprendizaje, fomenta el desarrollo emocional de los alumnos que además le permite expresarse de mejor manera e incursionar en una dinámica de trabajo grupal (Gandulfo de Granato, Taulamet de Rotelli y Lafont Batista, 2004).

En cuanto a la otra estrategia utilizada por el profesor del Taller de Lectura de Comprensión, se explica la propuesta del profesor Célestin Freinet (2002) quien ha denominado texto libre, a la oportunidad que se brinda a los alumnos para expresarse a través de la creación que él mismo considera poética por el

hecho de que el poema es la expresión artística más contempladora que puede emerger de la imaginación humana. La creación del texto libre no se remite a la redacción por parte de los alumnos sobre una historia o quizás un ensayo reflexivo sobre el sentir que genera un tema en específico en los alumnos, sino por el contrario, precisamente por la vinculación metafórica con la poesía, el texto libre sugiere la creación por parte del niño en una decisión libre sobre un tema de su total interés.

A partir del registro como recurso que evidencia lo ocurrido dentro del aula en esta investigación, el docente contempla la creación de recursos lúdicos se puede llegar al objetivo inicial que da sentido al Taller de Lectura de Comprensión y que ayuda a la congruencia de que al final del mismo, los alumnos puedan expresar una comprensión lectora que satisfaga los elementos más básicos que promueven los ejercicios convencionales en el que la resolución de cuestionarios, apenas y puede servir como parámetro de evaluación de esta actividad.

Si bien en el discurso del profesor se ha adoptado el concepto de juego para definir algunas de las actividades dentro de su clase, se ha valido de otros recursos en los que el alumno pueda interpretar a través del juego de otros niños que se muestra a través de imágenes o acciones descritas en los textos que leen para la clase, incluso organiza actividades en grupos sugiriendo una competición donde el objetivo es descifrar e interpretar palabras compuestas a través de un dibujo o bien, la exposición individual a través de participaciones levantando la mano.

Otro elemento que se centra en el uso del lenguaje del profesor con sus alumnos es la interacción y la recuperación que este hace al involucrarse en el dialogo que se sugiere a partir de la participación de sus alumnos. En un esfuerzo por validar sus respuestas, se propone que el profesor establezca un dialogo en el que asimila la realidad que propone cada alumno al interpretar el concepto propuesto e incluso llevar a consenso la respuesta con el fin de construir un significado con el que alumnos y maestro, estén de acuerdo, pero, sobre todo, que este significado se encuentre cercano a la definición del contexto que se esté trabajando.

En los ejercicios del taller, se ha procurado vincular el juego a procesos creativos en los que la imaginación de los alumnos pueda expresar su sentir y comprensión sobre los temas que el docente les ha propuesto para fomentar su comprensión lectora. En esta producción de “texto libre”, se han hecho presentes el dibujo, escritura, la asociación de imágenes predeterminadas para formar escenarios e historias, así como manualidades que contribuyeron a la concentración de los niños sin que, por este hecho, se hiciera a un lado la idea de juego dentro de las actividades.

Una vez que se ha definido el cuerpo teórico que sustenta esta investigación, se presenta a continuación la clasificación de estadios propuestos en los trabajos de Piaget y Bollnow, donde se describen los elementos y características que permiten al docente del taller, ubicar a sus alumnos en un proceso en el que este procurará llevarlos a una elevación de estadio en un proceso de innovación que se presenta como solución ante la problemática que ha fomentado la revisión de fuentes primarias y trabajos de otros docentes ante situaciones similares a su realidad.

**Piaget (1991)** considera que las diferencias entre el niño y el adulto en los procesos cognoscitivos se ubican en la necesidad de una progresiva construcción de las estructuras lógicas en el niño que parten en la interacción que mantiene en el proceso de comunicación. Esta hipótesis la ubica desde el pensamiento verbal que se desarrolla en el niño en 4 etapas de manera particular como se explica a continuación.

**Período preoperatorio [0 a 2 años]** Periodo de descentración para llegar a la objetividad, lo que comprende el periodo anterior a la adquisición del lenguaje que se centra sobre el cuerpo o la perspectiva propias del niño.

**Adquisición de los inicios del lenguaje o periodo pre-lógico [3 a 6 años]** Aparición del juego simbólico. El niño ya no depende únicamente del campo perceptivo y comienza a insertarse en el marco conceptual y racional que le genera un enriquecimiento de su conocimiento. Por los resultados de esta etapa en comparación con la primera, Piaget concluye junto a otros autores que el lenguaje es la fuente del pensamiento.

**Adquisición de las operaciones lógicas (concretas) [7 a 11 años]** El niño comienza a realizar agrupaciones elementales y asocia en grupos imperfectos a los objetos de acuerdo con las manipulaciones reales o imaginarias de estos.

**Operaciones formales o inter-proposiciones [12 y 15 años]** El razonamiento del niño, se hace hipotético-deductivo situándolo en lo abstracto gracias al pensamiento verbal.

**Bollnow (1994)** considera decisivo el modo mediante el cual se transmite el lenguaje al niño, pues esto condiciona para él el mundo en que vive y el modo en que se comporta en dicho mundo. La educación por medio del lenguaje y hacia la adquisición del lenguaje no constituye, aun cuando se la considere desde la mira de la comprensión del mundo, un campo especializado cualquiera, sino que abarca a la educación en su totalidad y en su núcleo medular, surgiendo así los postulados de lo que denomina “la importancia pedagógica del lenguaje” (p.151). Bollnow como tal, no propone fases dentro de su obra respecto a la asimilación del lenguaje por parte de los niños a determinadas edades y de acuerdo con las capacidades psicomotrices o intelectuales como lo sí lo hace Jean Piaget con su trabajo, sin embargo, para efectos de lo que considero una forma de recuperar los postulados de su obra que me ayudan a explicar la realidad de mis alumnos, es que, basado en su obra, recupero su trabajo de la siguiente manera:

**El reino de los nombres** Designaciones lingüísticas, se otorga nombre a personas, animales, objetos; estos últimos para clasificarlos y diferenciarlos, sin embargo, no cobran identidad como las personas a quienes se les asigna un nombre. Nombrar da seguridad, se reconoce la existencia de lo que sabemos/conocemos su nombre, es el nivel de las nociones no definidas, o mejor dicho, las concepciones que nos sirven para abordar la realidad de un modo particular.

**El significado de las palabras** Etapa de discriminación de las palabras (nombres genéricos y nombres propios), principalmente a través de la fonética y la metáfora para diferenciar a la noción de la determinación del significado

como una realización productiva del lenguaje, en otras palabras, el lenguaje, propicia una “especifica interpretación intelectual”.

**La visión del mundo desde el lenguaje** La gramática forma los pensamientos, se auxilia de la sintaxis; el idioma. Propone en última instancia un confrontamiento comparativo de las leyes estructurales de los diversos idiomas, con el fin de crear una apertura del lenguaje.

## **2.6 Ruta crítica**

De acuerdo con la revisión de la teoría de los autores citados respecto al desarrollo de lo que se ha definido como pensamiento verbal, se han identificado semejanzas entre ambas teorías que han permitido elaborar la ruta crítica como se muestra a continuación:

---

### **Fase de Asimilación del entorno a través de la asignación de nombres (0 a 4 años)**

- a. Identificar los elementos de su entorno a través de manifestaciones del lenguaje.
- b. Es capaz de relacionarse con personas de distintas edades, desde la identificación y manifestación de pensamientos de los objetos y seres que lo rodean, en una preconfiguración de ideas que difieren o contrastan de lo establecido por la realidad adulta.

### **Fase Concepción lingüística de la realidad (5 a 8 años)**

- a. Comienza a clasificar los elementos de su entorno a través del lenguaje.
- b. Presenta conflictos en el proceso de discriminación de nombres propios y genéricos
- c. Interactúa desde la concepción lingüística de la metáfora para concebir, aprender y definir conceptos.

### **Subfase Concepción lingüística de la realidad, el pensamiento verbal del niño a través de la metáfora (9 a 11 años)**

- a. Asocia características de seres vivos y objetos con conceptos definidos [ejemplo: una luciérnaga brilla de día, porque las luces son brillosas como el sol, que indica que es de día].
- b. Pone atención al discurso de la realidad adulta, sin embargo, al brindar una respuesta, sus comentarios aún son influenciados por la infancia característica de su pensamiento verbal.
- c. A pesar de no poder descifrar completamente la realidad adulta, es capaz de concebirla y transmitirla mecánicamente (memorización/experiencia).
- d. Utiliza la metáfora para comunicarse sin ser consciente de la misma.

### **Fase Formación del niño en las reglas gramaticales (12 a 17 años)**

- a. Presenta un porcentaje considerable, sobre el dominio del idioma que le permite acercarse lingüísticamente a la realidad adulta.
  - b. Es capaz de expresarse dentro de la concepción de la realidad adulta, en diversas maneras de comunicación con un acervo más enriquecido de su lengua materna.
-

## 2.7 Registro de ubicación de los alumnos para ruta crítica

**Tercer Registro de Observación Etnográfica.**

**Escuela Primaria “Gustavo Díaz Ordaz”.**

**Fecha: 12 de noviembre de 2019.**

**Maestro: Fernando Cano Muñoz**

**Grado y Grupo: 4° y 5° “A”**

**Hora: 8:00 a. m. a 8:50 a.m.**

**Taller de comprensión lectora**

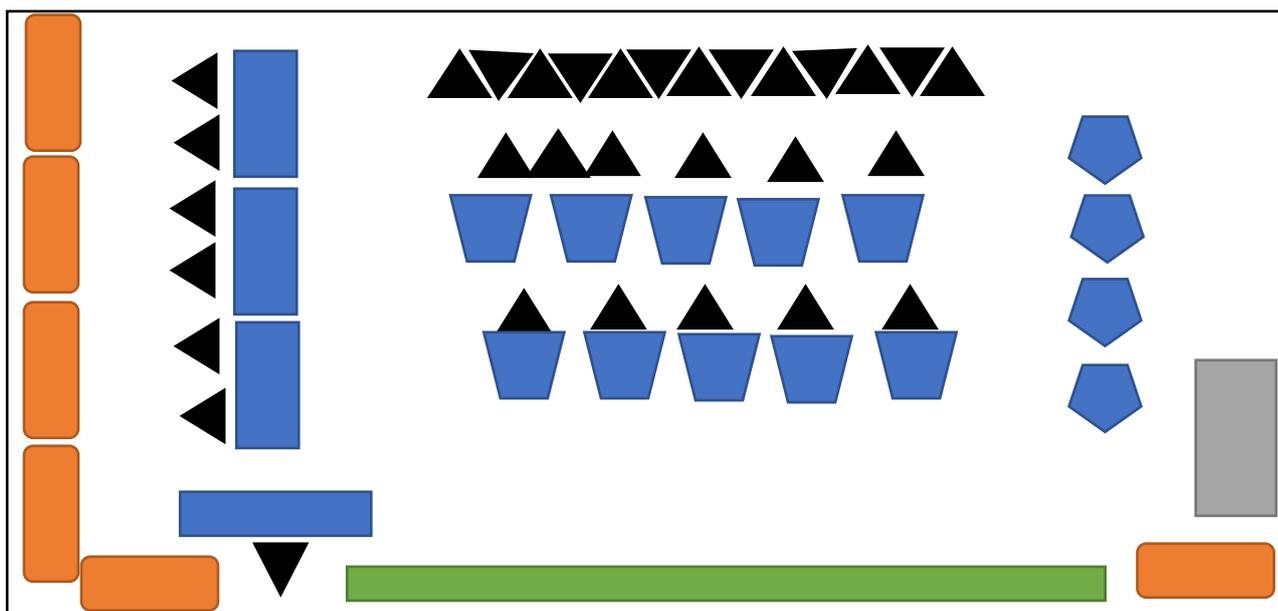
**Ubicación:** Para este ciclo, el Taller cuenta con 16 alumnos de los cuales 5 son mujeres y 11 hombres. Los alumnos han cambiado de ciclo escolar, incorporándose 9 de 5° y 7 de 4°. En esta ocasión, nos han permitido usar como salón el espacio destinado a biblioteca el cual está acondicionado con un pintarrón y mesa bancos individuales que nos han permitido trabajar en mejores condiciones. La iluminación es tenue y la proporcionan dos focos, cuenta con 8 ventanas en forma de persianas de vidrio, un escritorio, una puerta y varios muebles en los que se encuentran acomodados los libros que forman parte del acervo de la escuela.

**Contexto:** Los niños se introducen al aula donde tomamos el taller, ahí se encuentran con el conserje de la escuela quien les hace la observación de dejar acomodado el aula ya que acaba de limpiarla. Se acomodan en sus lugares haciendo bastante ruido al bajar las sillas, algunos permanecen de pie ya que consideran que las sillas no son de su agrado, sin embargo, iniciamos la sesión sin mayores inconvenientes.

**Propósito:** Ubicar al grupo en uno de los estadios propuestos en la ruta crítica que fundamenta esta investigación.

**Proceso:** La sesión se ha preparado en 4 momentos, en los cuales 2 son ocupados por dinámicas escritas y de lectura en las que se evaluará el uso que tienen los alumnos respecto a la metáfora para poder asimilar la realidad propuesta dentro de las actividades propuestas que fomentan el ejercicio de la lectura de comprensión.

**Figura 9. Gráfico de ubicación para registro de ruta crítica**



### **Los hechos de la práctica**

#### **- Simbología**

/ Acciones no verbales.

() Interpretaciones.

... Verbal no registrado o que no se recuerda. También que no se transcribe.

... Comentarios que no se recuerdan.

Mo: Maestro.

Aa: Alumna.

Ao: Alumno.

Aos: Alumnos.

A Aos: Algunos Alumnos.

Co: Conserje

Momentos	Tiempo	Cuerpo del Registro	Inferencias	Fases de una ruta crítica sobre	Niveles de intersubjetividad	Operaciones cognitivas
Apertura.	8:00 a 8:05	<p>/Llegamos al aula y somos interceptados por el conserje de la escuela quien, en ese momento, realiza el aseo y nos hace unas indicaciones/  Co: Si van a sacar punta, no la tiren acá está el bote porque ahorita, los voy a ver ... quiero que tiren lo del sacapuntas, ¿sí?  Ao: Maestro  Mo: Sí Ao, ¿qué pasó?  Ao: Tengo un lápiz nuevo y sacapuntas  Mo: Sí, Sí ok ¿Sí pueden o les ayudo?  /El Conserje revisa algunas cosas del aula y los alumnos comienzan a ocupar sus lugares acomodando las sillas en sus respectivas bancas/  Mo: ¡Ya Ao!,  /risas del docente/  Mo: Muchas gracias Co  /Cierro la puerta/  Mo: Buenos días</p>	<p>Se nota un proceso de mayor confianza y amistad entre profesor y alumnos, a pesar de que algunos de ellos, no se han aprendido mi nombre. Sin embargo, el saludo inicial se ve rodeado de comentarios y acontecimientos que los alumnos consideran importante compartirme.</p>	<p>Asimilación del entorno a través de la asignación de nombres</p>		

		<p>Aos: Buenos días, maestro  Fer... sin nombre ...  desconocido.</p> <p>Mo: Cómo que se les olvidó mi  nombre otra vez</p> <p>Ao: Maestro desconocido</p> <p>Mo: ¿Maestro desconocido? Ja,  ja, les voy a anotar mi nombre  así grande, grande para que no  se les olvide, entonces ya  escucharon a Co, por favor si  alguien va a sacar punta, venga  al bote de basura, no hace falta  que me pida permiso.</p> <p>Aos: sí profe</p> <p>/Comienzan a sacar sus útiles/</p> <p>Aa: Hola profe buenos días</p> <p>Mo: Hola Aa ¿cómo estás?</p> <p>/Me muestra su bicolor y sin  decir palabras, infiere a que le  ayude a sacar punta</p> <p>Mo: ¿al rojo?</p> <p>Aa: Sep</p> <p>Mo: Ok</p> <p>/Me dirijo al alumno que me  mostró al inició su sacapuntas y  lápiz nuevo/</p> <p>Mo: No sé por qué ya no entra tu  lápiz, ¿alguien tiene otro</p>				
--	--	--	--	--	--	--

		<p>sacapuntas que nos pueda prestar?</p> <p>Aa: ¡Yo!</p> <p>Mo: Ok muchas gracias Aa. /Procedo a sacar punta al bicolor y al lápiz ya mencionados/</p> <p>Mo: Ten aquí está, ¡aah te engañé!, disculpa, se me hizo fácil.</p> <p>Aa: Ja, ja, ja.</p> <p>Ao: Profe, ¿hoy no vamos a jugar?</p> <p>Mo: No, hoy no, pero vamos a hacer una actividad que les va a gustar ... y nos vamos a preparar porque ya nada más nos quedan dos sesiones.</p> <p>Ao: ¿Dos sesiones?</p> <p>Aos: Aaaah ¿por qué?</p> <p>Mo: De este año, de este año, pero ¿qué creen? Vamos a preparar una actividad muy padre para el final, vamos a leer</p> <p>Ao: Nos va a dar un celular</p> <p>Mo: No, no, no les voy a dar un celular, ¡já!</p> <p>Ao: Es para poner nuestro face</p> <p>Mo: Ja, ja, ja, ¿le van a poner su face?, ten Ao.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

		<p>/Entrego los útiles que me prestaron para sacar punta a sus respectivos dueños/  Ao: Gracias maestro  Mo: Gracias Aa.  Mo: Adivinen cuál va a ser la actividad para terminar el año.  Ao: Nos va a poner una película  Mo: No, no puedo traer una película, no tengo cómo proyectarla.  Ao: Va a traer dulces  Mo: Nooo, vamos a leer un cuento onomatopeya.  Aos: ¡Ñaaa!, ¡ahhhh!  Mo: Ustedes van a hacer los sonidos ambientales.</p>				
<b>Dinámica 1</b> <b>Lectura y comprensión pictográfica.</b>	<b>8:05 a 8:25</b>	<p>Mo: Pero bueno, por el momento, ¡pónganme mucha atención! Les traigo otra vez un ejercicio.  Aos: ¡Síííí!  /Les reparto personalmente las hojas con los ejercicios que he preparado para la sesión de hoy/  Mo: Oye qué padre dibujo, ¿tú lo hiciste?  Ao: Sí  Mo: ¡Qué bien!</p>	<p><b>Les explico las dinámicas que tengo preparadas para la sesión, muestran emoción y solicitan constantemente mi ayuda para aclarar las instrucciones</b></p>	<p><b>Concepción lingüística de la realidad</b></p>		



		<p>Mo: Ponme atención Ao, ahorita me ayudas a leer, pongan atención, ahí va.</p> <p>/Leo en voz alta las indicaciones/</p> <p>Mo: Observa y lee con atención cada viñeta. Cuando termines, intenta explicar lo que tú crees que pasó en cada situación.</p> <p>¿Tienen dudas?</p> <p>Aos: No</p> <p>Mo: ¿Sí saben lo que es una viñeta?</p> <p>Ao: Es la historieta</p> <p>/Un alumno comienza a estornudar/</p> <p>Mo: Salud, ok es la historieta</p> <p>Mo: Chequen la historieta y pongan lo que crean que pasó.</p> <p>/El alumno sigue estornudando/</p> <p>Mo: Salud, se te fue, salud.</p> <p>Ao: Gracias.</p> <p>Mo: Si alguien tiene duda, me habla y yo voy, ¿Qué pasó Ao?, Aa, ¿todo bien? ¿No?</p> <p>Aa: ¿Dónde vamos a escribir?</p> <p>Mo: Aquí abajo, igual pueden poner su nombre por favor, ¿Tienes duda Aa?</p> <p>Aa: Sí</p>	<b>realizar la actividad.</b>		<b>Supuestos</b>	<b>Experimentar</b>
--	--	--	-------------------------------	--	------------------	---------------------

	<p>Mo: Mira, lo que tienes que hacer, es observar este aag toda la viñeta, toda la caricatura y vamos a tratar de leer el final, entonces</p> <p>Ao: Mire profe, lo empecé a dibujar</p> <p>Mo: Ah qué padre Ao ... entonces tú vas a tratar de poner lo que tú crees que está pasando, ¿sale?</p> <p>Aa: Sí</p> <p>Ao: Profe acá no sé qué hay que hacer</p> <p>Mo: ¿Te ayudo?</p> <p>Ao: Sí</p> <p>Mo: Ok, mira bien</p> <p>Ao: Profe mire</p> <p>Mo: Espérame tantito Ao vente de este lado.</p> <p>Ao: Profe venga, no le entiendo.</p> <p>Mo: Pérame tantito, ahí voy. Ve la secuencia y tú me dices cuando termines y te leo, ¿sale?</p> <p>/el alumno comienza a observar la viñeta/</p> <p>Mo: ¿Ya quedó? No más ve esto, ahorita vamos con este</p> <p>Ao: Profe, venga</p>			<p><b>Supuestos</b></p>	<p><b>Experimentar</b></p>
			<p><b>Acciones</b></p>		
			<p><b>Supuestos</b></p>		
				<p><b>Supuestos</b></p>	

		<p>Mo: Permítame tantito Ao, ahorita te ayudo /Continúo atendiendo al primer alumno/ Mo: Tú me dices cuando hayas terminado, ¿Qué pasó Ao? /Algunos alumnos comienzan a hacer ruidos con algunos objetos y otro más intenta callarlos/ Mo: Concéntrate, tú tranquilo, me avisas cuando hayas terminado, sale. Ao: Ya Mo: ¿Qué crees que pasó? Ao: Se está divirtiéndose Mo: Ok, anótalo, a ver vamos a leerlo Como siempre, apenas uno pone los pies en la tierra, se acaba la diversión. ¿Qué crees que significa todo esto? Ao: Se puso triste. Mo: Ok, anótelo. /Me dirijo al otro alumno que había solicitado ayuda/ Mo: ¿Qué pasó Ao? ¿No le entiendes? Ao: Tengo que poner esto aquí Mo: ¡Noo!, mira vamos a ver la secuencia, a leer al final y tú vas</p>				<p><b>Experimentar</b></p>
					<p><b>Supuestos</b></p>	<p><b>Experimentar</b></p>

		<p>a poner lo que crees que pasó con la niña.  /Se queda pensativo, pareciera con temor a expresar que no entendió todavía/  Mo: ¿Quieres que te ayude?  Ao: Sí  Mo: Ok, ¿Qué pasa en el primer cuadrito?  Ao: Se está columpiando  Mo: ¿En el segundo?  Ao: También  Mo: ¿En el tercero?  Ao: También  Mo: ¿Y en el cuarto?  Ao: Se paró  Mo: ¿Y qué dice aquí?  /el alumno se toma su tiempo para leer la última viñeta/  Mo: ¿Y qué crees qué pasó?  Ao: Puso los pies en la tierra y se paró  Mo: ¿Y te ha pasado a ti?  Ao: No  Mo: ¿Y qué crees que signifique?  Ao: Que cuando pones los pies en la tierra, se acaba la diversión.</p>			<p><b>Supuestos</b></p> <p><b>Certezas</b></p>	<p><b>Experimentar</b></p>
--	--	---	--	--	--	----------------------------





		<p>Aa: Maestro me ayuda a escribirlo</p> <p>Mo: Ok, pero yo escribo bien feo</p> <p>Ao: Maestro le está rayando la mesa</p> <p>Mo: Nooo, tengan mucho cuidado ...</p> <p>Aa: No es cierto</p> <p>Aa: No es que ella le hace así /Le ayudo a una alumna a escribir una palabra que no puede identificar para anotarla/</p> <p>Mo: A ver ahí está ya vez, ya quedó</p> <p>Aa: Profe venga</p> <p>Mo: No más que acabe su compañera y nos vamos para acá</p> <p>.../Un poco preocupado porque pueda alcanzarme el tiempo para abarcar con la planeación, decido iniciar con el grupo de alumnas que van avanzadas, con la segunda actividad/</p> <p>Mo: Ustedes que ya acabaron vamos a hacer el ejercicio dos, ¿me lo prestas?</p> <p>Aa: Tenga</p> <p>Mo: Se los voy a leer sale ahorita se los reviso, escuchen bien,</p>				<p><b>Experimentar</b></p>
--	--	---	--	--	--	----------------------------

		<p>necesito que me vayan siguiendo en la segunda parte. /Comienzo a leer las instrucciones/ Mo: Explica con tus palabras a qué se refiere las frases que están subrayadas dentro del texto Todo lo que está subrayad ¿Me ayudan a leer? Aa: Sí Aa: Yo, yo, yo, yo, yo, yo, Mo: Por partes, un párrafo y un párrafo. Ao: Profe, venga Mo: Ahí voy /un alumno empieza a gritar y otro más lo calla, mientras el grupo que va avanzado empieza con la segunda actividad a mi cargo/ Mo: ¡Ey! ya basta Ao: Maesstro Mo: Ahí voy Aa: Maestro esa niña movió su mochila Mo: No pasa nada Aa: ¡Ay! solo la moví, no hice así Aos: Profe ya terminamos</p>				
--	--	--	--	--	--	--

	<p>Mo: Espérenme tantito, ahorita empezamos con la segunda parte</p> <p>/La alumna continúa leyendo/</p> <p>Aa: Profe qué dice aquí, está borroso</p> <p>Mo: Ponte las pilas Carlitos, porque el tiempo es oro. Mientras termino con los demás, este muy bien Aa, muchas gracias. Ahorita lo vamos a volver a leer, pero mientras pueden platicar para ustedes qué significa –Si tú me dices rana, yo salto-</p> <p>Aa: Osea, sí tú me dices algo, yo le entro.</p> <p>Mo: Exacto, exactamente. Pueden irlo anotando no más espérenme tantito no, si quieren pueden ir platicando qué significa para ustedes las palabras que están subrayadas o me pueden echar una mano con los que todavía no acaban.</p> <p>Aa: Maestro</p> <p>Mo: ¿Qué pasó Aa?</p> <p>Aa: ¿Puedo ir al baño?</p> <p>Mo: Claro que sí</p> <p>Aos: Maestro yo, maestro venga</p>			<p><b>Supuestos</b></p>	
--	--	--	--	-------------------------	--



		<p>/El alumno mueve la cabeza para responder ambas preguntas/  Mo: Es una palabra extraña ¿verdad? ¿Nunca la habías oído? Bueno, armatoste es como la forma en que llamamos a las cosas cuando no sabemos su nombre o tenemos un problema con ellos.  /Otro alumno me solicita ayuda y le menciono que me dé tiempo para atenderlo/  Mo: Entonces al decir es por ejemplo si yo digo el armatoste este, que es una banca porque me acabo de pegar o sea aquí lo que se refiere es que, si vez qué paso no, se está columpiando y ¿qué pasa después?  Ao: Se está columpiando y se cayó  Mo: Se cayó entonces dice - ¿qué onda? Esta cosa estará bien sujeta al mundo?- porque se cayó de lo rápido que iba. Tons tú pon ahí lo que crees que paso.  /Más alumnos piden ayuda levantando la mano/</p>			<b>Supuestos</b>	<b>Experimentar</b>
--	--	--	--	--	------------------	---------------------



	<p>entonces, ¿tú crees que está enojado, o preocupado o alegre?</p> <p>Ao: El niño se cayó</p> <p>Mo: Haz de cuenta que tú te estás columpiando bien fuerte y de la nada, ¡fuuun! sales volando, ¿te asustarías? ... ¿te asustarías, te daría mucha risa o te enojarías?</p> <p>Ao: Me enojaría</p> <p>Mo: A ps anótalo ahí</p> <p>¿Te asustarías? ... si está bien loco ¿no?</p> <p>Ao: A mí me daría risa</p> <p>Mo: A mí también</p> <p>Ao: Maestro</p> <p>/Tocan la puerta y abro, pero no hay nadie, uno de los alumnos que salió intenta jugar una broma/</p> <p>Ao: Maestro</p> <p>Aa: Maestro</p> <p>Mo: Ahí voy Ao, vamos de este lado. ¿Cómo van? Aa: Maestro, no entiendo aquí</p> <p>Mo: Vas bien, mira es más que ir bien o ir mal, es ¿qué pasa? Mira aquí vamos a ver la segunda viñeta, se está, se está</p>				<p><b>Experimentar</b></p>
--	--	--	--	--	----------------------------

		<p>columpiando, él se llama Miguelito. Mira, son unos personajes que luego les voy a contar más son de Mafalda se está columpiando y de repente ¡faz! voló, ¿nunca les ha pasado que se están columpiando?</p> <p>Ao: Mira a mi ...</p> <p>Mo: ¿Nunca les ha pasado?</p> <p>Ao: Maestro</p> <p>Mo: Uno por uno, a ver guarden silencio vénganse de este lado por favor</p> <p>Ao: Voy al baño</p> <p>Mo: Órale, no tarden mucho por favor que ya vamos a empezar con la segunda parte</p> <p>Ao: Maestro</p> <p>Mo: ¿Qué pasó?</p> <p>Ao: Ahorita le voy a decir a mi hermana y ahorita le digo – Juana, quiero que me avienten y me avientes- y luego buua que me caigo</p> <p>Mo: Oaag ten cuidado, bueno vamos a imaginar</p> <p>Ao: Y luego me pegué en la pompa</p> <p>Mo: Ten cuidado Ao</p>			<p><b>Supuestos</b></p>	<p><b>Experimentar</b></p>
					<p><b>Supuestos</b></p>	<p><b>Experimentar</b></p>



		<p>Mo: ¿Y ya vimos lo qué pasa al final?</p> <p>Ao: No</p> <p>Mo: ¿Qué dice?, ¿Sí alcanzas a ver o te hecho una mano?</p> <p>Ao: Me echa una mano</p> <p>Mo: Órale entonces vamos a seguir la secuencia se está columpiando se está columpiando, se está columpiando zas se detuvo de repente ¿no? Y luego se queda pensando /leo la frase de la viñeta/ ¿qué crees que signifique eso?</p> <p>Ao: Que se aburrió, que se acabó la diversión</p> <p>Mo: Ok entonces anótalo aquí</p> <p>/Entran dos alumnos que habían salido por sus colores, uno más me pide permiso para salir y les informo que estamos a punto de comenzar con la segunda parte, tan solo termine de ayudar a un alumno que se ha acercado hasta donde me encontraba/</p> <p>Mo: ¿Wuay qué pasó te desesperaste? ... Ah eso, todavía</p>			<p><b>Supuestos</b></p>	<p><b>Inteligir</b></p>
--	--	---	--	--	-------------------------	-------------------------



		<p>atendiendo, la palabra armatoste, así como hice con otros dos alumnos anteriormente/  Mo: Y entonces, ¿qué crees que sucedió?  Ao: Se asustó  Mo: Ah ps ponle ahí.</p>				
<p>Dinámica 2, asimilación de hechos a través del uso de metáforas.</p>	<p>8:25 a 8:45</p>	<p>/Me dirijo hacia el escritorio y le pido a una alumna sus copias para leer las instrucciones que nos permitan iniciar la segunda dinámica/  Mo: Vámonos a la parte de atrás por favor todos  Ao: Maestro ya acabé  Mo: Bien, bien hecho vamos a la segunda parte.  Ao: Ya acabé  Ao: Apenas  Mo: No se preocupen, pongan mucha atención y por favor cuando les pida cooperación, no griten por favor, sale, vamos a ver  /Comienzan a molestarse entre algunos alumnos, lo que impide que me pongan atención los demás, les pido que pongan</p>	<p><b>En esta segunda dinámica, la participación de los alumnos es determinante ya que muestran una interpretación de las metáforas que leemos. En este ejercicio no hay imágenes, es un texto creado por mí con el uso de frases</b></p>	<p><b>Concepción lingüística de la realidad</b></p>		

		<p>atención y me propongo a leer las instrucciones al fin/  Mo: Explica con tus palabras a qué se refiere las frases que están subrayadas dentro del texto.  /Comienzo a leer el texto a todo el grupo, con la intención de que así me pongan atención y dejen de cuchichear y distraerse/  Mo: ¡si tú me dices rana yo salto!  Ao: Osea que va a saltar al agua  Mo: ¿Cómo?  Ao: Osea va a saltar al agua  Mo: Que va a saltar al agua, ok.  Aa, ¿Qué habías dicho tú?  Aa: Este, lo que tú me digas que yo hago, yo le entro  Mo: Bien, ¿Sí escucharon a su compañera?  Aos: No  Mo: ¿Lo puedes decir más alto?  Ao: ¡Parate!, ¡Salta!  Aa: ¡Ya cállate Ao!  Aa: Si tú me dices algo, yo le entro  Mo: Ok si guardan silencio, es una falta de respeto cuando alguien está hablando, Ao, ¿a ver qué dijo tu compañera? ...</p>	<p><b>recurrentes y que no necesariamente son de su conocimiento, aunque no por eso, no se atreven a ofrecer una interpretación.</b></p>		<p><b>Certezas</b></p>	<p><b>Inteligir</b></p>
--	--	--	--	--	------------------------	-------------------------



		<p>Mo: No hay mal que por bien no venga, no hay mal que por bien no venga, ¿alguien sabe qué significa eso?</p> <p>Ao: ¿En dónde dice?</p> <p>Ao: Osea que si no tienes nada temer ...</p> <p>Ao: No te involucres</p> <p>Mo: ¿Qué más les suena?, “No hay mal que por bien no venga”</p> <p>Ao: Que no importa el invitado qué venga</p> <p>Mo: Ok, es también es una forma de decirlo, se asocia. ¿Qué creen que significa de este lado? “No hay mal que por bien no venga”</p> <p>Ao: No pasa nada</p> <p>Mo: Exacto, ¿no? ya no pueden haber más problemas o pronto algo va a salir bien</p> <p>Ao: Maestro</p> <p>Mo: ¿Qué pasó Aa?</p> <p>Aa: Yo no le entendí</p> <p>Mo: No le entendiste</p> <p>Aa: No, ya me perdí</p> <p>Mo. Ah no te preocupes vamos aquí todavía</p> <p>Aa: Ah</p>			<p><b>Supuestos</b></p> <p><b>Inteligir</b></p> <p><b>Certezas</b></p> <p><b>Inteligir</b></p>
--	--	--	--	--	--





		<p>Mo: Al revés ¿no crees? Es como marcar una obviedad ¿no? Pero para no ser grosero “Estás viendo y no vez” por ejemplo acá les digo ¡guarda silencio! Y acá estas latas no estás viendo ja, ja, ja, ja</p> <p>Ao: Maestro</p> <p>Mo ¿Qué pasó?</p> <p>Ao: Es que mi sacas ya no saca punta</p> <p>Mo: No es que ya no cabe tu lápiz ya no cabe, es el sacas</p> <p>Ao: Mastro</p> <p>Mo: ¿Qué pasó?</p> <p>Ao: Ya me perdí</p> <p>Mo: Continúo con la lectura, ya vamos a terminar. Vamos aquí, no te preocupes. Ya no más nos falta un párrafo, continuamos</p> <p>Ao: ¿Qué horas son maestro?</p> <p>Mo: Mande</p> <p>Aa: Las mismas de ayer</p> <p>Mo: Y sí eh, no, son las 8:40</p> <p>/Tocan la puerta y me dirijo a abrirla, pero otra vez, un alumno se esconde. Lo atrapo en la broma y lo dejo pasar. Continúo con la lectura del texto/</p>				<p><b>Supuestos</b></p>	<p><b>Inteligir</b></p>
--	--	---	--	--	--	-------------------------	-------------------------



		<p>Mo: Que el miedo está caminando ok, a ver de este lado</p> <p>Aa</p> <p>Aa: Que el miedo no anda solo en el burro</p> <p>Mo: Ok, vamos a escuchar de nuevo “el miedo no anda en burro” ¿nunca se los habían dicho?</p> <p>Aa: Sí</p> <p>Mo: ¿No lo vieron en la película de Shrek? Es una forma de expresar, el burro es un ser imaginario en este caso y te estas refiriendo que el miedo está en ti no, pa decirte que eres un miedo ... ok continúo</p> <p>Aa: Maestro Ao está molestando</p> <p>Mo: Ao, ya compórtate por favor, los tres ya, buenos ustedes dos en especial hoy andan muy moviditos</p> <p>Ao: ¿Quién?</p> <p>/Otros alumnos hacen comentarios sobre los alumnos que regañó y nos empezamos a reír, posteriormente continúo con la lectura/</p>				<p><b>Inteligir</b></p> <p><b>Supuestos</b></p> <p><b>Inteligir</b></p>
--	--	---	--	--	--	---

		<p>Mo: Mi tía Lola me abrazó y me dijo –no hay mal que por bien no venga-</p> <p>Ao: Osea que, si uno no hace nada malo, nos va a ir bien</p> <p>Mo: Ok, después me regaló un chocolate y nos compartió pastel ¿alguien más quiere decir algo?</p> <p>Ao: Safo</p> <p>Mo: ¿Safo?</p> <p>Aa: Que el maestro nos va a dar nuestra bolsita de dulces /Me hago el occiso y algunos alumnos comentan el tipo de dulces que se les antoja. Paso abruptamente al último momento que preparé para la clase, con el problema de que se acaba el tiempo/</p>			<b>Supuestos</b>	<b>Inteligir</b>
<b>Reflexiones y despedida.</b>	<b>8:45 a 8:50</b>	<p>Mo: Bueno entonces, ¿Ustedes ven películas de terror?</p> <p>Ao: Yo, la de la noche del diablo /Ruidos de burla porque no le creyeron/</p> <p>Aa: No maestro, está bien fea la película del aro</p> <p>Mo: ¿La del aro? Sí, a mí sí me dio mucho miedo, gracias Aa</p> <p>Ao: La de chunky</p>	<b>Para concluir la sesión, los alumnos se muestran bastantes inquietos, pero en el dialogo que mantengo con ellos,</b>	<b>Concepción lingüística de la realidad</b>		





		<p>Mo: Andan muy Queen. Entonces sí les gusta la idea o qué</p> <p>Aos: Sííí</p> <p>Aa: Quítate la mascara</p> <p>Ao: Tu viniste con ella</p> <p>Aa: Tú la traes todo el tiempo</p> <p>Mo: A ver ya guarden silencio y pónganse a recoger</p> <p>Ao: Profe ¿hoy no vamos a jugar?</p> <p>Mo: Hoy no, pero la otra clase jugamos un ratito, depende si a ver, los demás vayan recogiendo sus sillas por favor. ... Si quieren que sigamos jugando necesito que me pongan atención y que terminemos las actividades a tiempo</p> <p>/Ponen en su lugar las sillas y proceden a abandonar el aula con mucho ruido/</p> <p>Mo: Con cuidado, sin pegarse ... ¿Te ayudo?, con cuidado no te vayas a dar un sopapo. Tus cosas, tus cosas tu cartuchera tu dinero ... ¿ese suéter de quién es?</p> <p>Aa: Aa tu suéter</p> <p>Aa: aaaaaaaaaaaggg</p>				
--	--	--	--	--	--	--

		Mo: ¡Ey!, ¡sin gritar! que barbaros eh Aa: Gritaron Mo: Ah gritaron, fuiste tú. Lo primero que les digo y lo primero que hacen /Apago luces y cierro el aula/				
--	--	--	--	--	--	--

## Reflexión

El propósito de esta sesión es poder ubicar a mis alumnos dentro de uno de los estadios propuestos para la ruta crítica que propongo como “La cognición del niño desde su pensamiento verbal” en la investigación de mi portafolio. Previamente había trabajado con ellos, ejercicios de lectura de comprensión que me permitieron hacer una deducción especulativa de acuerdo con las respuestas brindadas por ellos. Al final de la lectura, se encontraban una serie de preguntas con opción múltiple para medir su comprensión de esta, y en sus respuestas pude notar como asociaron algunas acciones con personajes y momentos específicos, lo que dio por resultado que eligieran respuestas que no correspondían a la información solicitada, pero que claramente, obedecían a la información que asimilaban del texto.

Los ejercicios posteriores, involucraron refranes y frases específicas que se reconocen como metáforas, la cual se entiende como la transferencia de una palabra desde su significado original hacia un nuevo ámbito (Bollnow, 1974, pp. 126). Al respecto, la metáfora más que una herramienta que pueda ser aprovechada por mi parte para atender el conflicto que he planteado desde el primer registro, considero que es el espacio de encuentro de la comunicación que mantengo con mis alumnos. No se puede esperar de los niños, procesos cognitivos como el de los adultos ni ser tratados como adultos pequeños que podrán comportarse como adultos en un proceso de educación (inducción) simplemente, Piaget (1991) y Bollnow (1974) sugieren observar en los niños, la asimilación de la realidad que les es presentada, desde ellos y no desde el punto en el que se espera actúen cognoscitivamente (realidad adulta).

Por tanto, la ruta crítica que se ha propuesto sugiere ubicar a los alumnos que integran el Taller de Lectura de Comprensión, en la fase sugerida como “Concepción lingüística de la realidad” ya que considero que cumplen con las características ahí propuestas, las cuales sugieren que los niños son capaces de

- a) Clasificar los elementos de su entorno a través del lenguaje.
- b) Presentar conflictos en el proceso de discriminación de nombres propios y genéricos

- c) Interactuar desde la concepción lingüística de la metáfora para concebir, aprender y definir conceptos.

Respecto a las actividades propuestas para esta sesión, se utilizaron un par de viñetas de la autoría del caricaturista Quino, quien es reconocido por su trabajo pictográfico con los personajes de Mafalda, entre otras cosas por el ejercicio de reflexión que propone con pocas palabras, o bien, el uso de frases metafóricas que invitan a sus lectores a reflexionar distintos aspectos de la vida diaria desde la percepción por lo general, de sus personajes infantiles. Tanto las imágenes como el texto creado para la evaluación, se hizo referencia al juego y actividades de niños, debido a la propuesta de Bruner (1986) que considera metafóricamente, que los procesos de comunicación y juego son similares. Además, gracias al juego, he podido generar mayor empatía con mis alumnos además de darme cuenta de sus avances e interés generado en el curso.

## **2.8 Plan de innovación**

Una vez identificado el problema que inquieta al docente dentro de su práctica y que ha fundamentado una ruta crítica que parte de la revisión de teorías que le permiten identificar y nombrar a sus acciones dentro del aula, el siguiente paso sugiere proponer y actuar para lograr una transformación en su práctica que se comprende como un proceso de innovación. La cual, para efectos de este portafolio, en esencia sugiere que el docente reconozca poseer un “saber-hacer” básico en su campo y a partir de un plan de innovación, pueda realizar la función de animación pedagógica en la formación de sus alumnos (Blanco López, 2002).

Así pues, inmerso en un proceso de mejora se reconocen acciones cotidianas que comprenden la práctica del docente del Taller de Lectura de Comprensión, que sustituye por acciones “nuevas” o bien, que no había contemplado para desarrollarse como profesor. Este apartado describe la concepción de esas estrategias que forman un plan de innovación que permita atender el conflicto que nutre esta investigación.

### **2.8.1 Pregunta de innovación**

¿Cómo pueden el juego y el texto libre ayudar para mejorar el proceso de la comprensión verbal en la comunicación que mantiene el profesor del taller de lectura de comprensión con sus alumnos, para llevarlos al nivel de “concepción lingüística de la realidad, el pensamiento verbal del niño a través de la metáfora”?

### **2.8.2 Objetivo General**

Implementar un espacio de aprendizaje para los alumnos del taller de lectura de comprensión, en el que el producto que ocurre en el proceso de su pensamiento verbal esté orientado a responder lo más cercano posible, con la información solicitada en los ejercicios de comprensión lectora.

### **2.8.3 Justificación**

El proceso de innovación que propongo emerge como respuesta a la reflexión sobre mi persona docente, situación que me compromete a incentivar alternativas que beneficien directamente a mis alumnos, en quienes deben incidir los resultados de la transformación a la que es sujeta mi práctica. A través de varios ejercicios de introspección, ha sobresalido como constante un conflicto en el proceso de comunicación que mantengo en mis alumnos en distintos niveles en los que imparto clases. Por tanto y de acuerdo a las características particulares de cada aula, al ser mi práctica el objeto de estudio, el proceso de innovación que propongo para solventar este conflicto, parte del auxilio de estrategias didácticas enfocadas a reforzar la seguridad emocional del alumno para que pueda expresarse cuando se lo solicitó o no (participaciones espontáneas, dudas, por ejemplo), esperando que aunque la respuesta no sea correcta, al menos la intención esté dirigida a responder la pregunta o instrucción que indique, en mejora del proceso de entendimiento.

## **2.8.4 Ubicación de los alumnos**

A partir de la ruta crítica propuesta para este portafolio, se concibe que los alumnos del Taller de Lectura de Comprensión tienen una concepción del entorno a través del lenguaje que asimilan en sus clases dentro de la carga curricular, como consecuencia de un proceso conductual que los limita a concebir otras posibilidades a partir del lenguaje, cuando realizan ejercicios de lectura de comprensión que poco o nada tienen de relación con el contenido conceptual de las materias que cursan. Después de revisar las actividades y atender a lo ocurrido en el registro de ubicación, el profesor considera que sus alumnos se encuentran en la siguiente fase:

### **Fase Concepción lingüística de la realidad (5 a 8 años)**

Comienza a clasificar los elementos de su entorno a través del lenguaje.

- a) Presenta conflictos en el proceso de discriminación de nombres propios y genéricos
- b) Interactúa desde la concepción lingüística de la metáfora para concebir, aprender y definir conceptos.

### **2.8.5 Planeación de una clase**

**Objetivo General:** Los alumnos relacionaran significados de las palabras compuestas, así como comentar los contextos en los que pueden ser utilizadas.

**Objetivo de la clase:** Relacionar y cuestionar el significado de dos palabras que se juntan para formar una nueva con un significado diferente. La intención de esta clase es que los alumnos puedan concebir las posibilidades de significados que una o más palabras pueden tener en distintos contextos, principalmente las palabras que son utilizadas de manera habitual como abstracción (metáfora) de un concepto definido.

**Tabla 6. Planeación de sesión**

Secuencia de contenidos	Contenidos	Rol Profesor	Rol Alumno	Organización	Tiempo	Espacio	Organización de los contenidos	Materiales	Evaluación
1. Presentación de actividad	Actitudinal.	Da indicaciones.	Escucha.	Individual.	2 minutos.	Aula.	Interdisciplinar. Español.	Ninguno.	No existe.
2. Juego de sopa de letras	Actitudinal. Procedimental. Participación. Conceptual. Formar un listado con las palabras encontradas.	Aclara dudas. Guía la actividad.	Pregunta. Participa.	Individual.	15 minutos.	Aula.	Interdisciplinar. Español.	Pintarrón, plumones, borrador, abecedario en cartulina, cinta adhesiva.	Completar la palabra que se les asigne en la dinámica. Terminar la lista con las palabras que surgieron de la dinámica.
3. Compartiendo experiencias	Actitudinal. Participación. Conceptual. Exposición de experiencias.	Guía la actividad	Comparte experiencias.	Individual.	5 minutos.	Aula.	Interdisciplinar. Español.	Lista de palabras.	El contexto en el que emplea algunas de las palabras de la lista.

4. Presentación de la segunda actividad.	Actitudinal.	Da indicaciones.	Escucha	Individual.	5 minutos.	Aula.	Interdisciplinar. Español.	Pintarrón, plumones y borrador.	No existe.
5. Teléfono descompuesto.	Actitudinal. Procedimental. Conceptual. Representación de conceptos a través de dibujos.	Aclara dudas. Guía la actividad. Califica.	Pregunta Participa de manera activa.	Grupal.	15 minutos.	Aula.	Interdisciplinar. Español.	Pintarrón, plumones y borrador.	Representación de la palabra que se les comparte a través de un dibujo.
6. Compartiendo experiencias	Actitudinal. Participación. Conceptual. Exposición de experiencias.	Guía la clase.	Comparte impresiones y experiencias a partir del resultado de la dinámica.	Grupal.	5 minutos.	Aula.	Interdisciplinar. Español.	Pintarrón, plumones, borrador,	Construcción de la definición de las palabras propuestas para la dinámica.

## Reflexión

Esta clase al ser planificada con un objetivo específico, el cual sustenta la intención de promover el cambio de la fase en la que se encuentran (Concepción lingüística de la realidad) los alumnos del Taller de Lectura de Comprensión hacia la “Subfase Concepción lingüística de la realidad, el pensamiento verbal del niño a través de la metáfora”, se concibe desde un plano constructivista una vez que se han definido las estrategias didácticas del juego y el texto libre para fomentar un espacio de encuentro entre el lenguaje que utiliza el profesor y el que asimilan sus alumnos.

La estructura de la planeación parte de la propuesta de Antoni Zabala Vidiella (2000) quien considera vital la identificación de las fases de una secuencia didáctica, las actividades que la conforman y las relaciones que se establecen ya que deben servirnos para comprender el valor educativo que tienen, las razones que las justifican y la necesidad de introducir cambios o actividades nuevas que la mejoren. Por tanto, se sugiere una planeación en la que se identifiquen los roles de los involucrados en la clase, de tal manera que las acciones que se proponen en los momentos que comprende la sesión, puedan ser aprovechados de mejor manera y los esfuerzos estén orientados a lograr el propósito de la clase.

Se proponen dos actividades en la sesión con el objetivo de que los alumnos puedan desenvolverse de manera individual y grupal, aunque la revisión del resultado de la actividad sea promovida con participaciones que tienen el fin de construir un acuerdo colectivo. Al comparar significados y definiciones, se espera que los alumnos puedan darse cuenta de que una palabra puede utilizarse en distintos contextos y con usos diferentes al que se les ha compartido en la escuela, o bien, que el uso que ya le dan a esa palabra como consecuencia de su interacción en un núcleo familiar y social, no es errado en relación del significado que se les comparte en la escuela.

De esta manera, la planeación previa a la realidad de la sesión contribuye al proceso para que no sólo se asista a que el alumno aprenda unos contenidos, sino también volverlo participe de su aprendizaje, para que no se limiten desde lo que cada uno de ellos sabe, sino cómo influye lo que saben en su interacción

con sus otros compañeros y en la imagen que tienen de sí mismos (Zabala, 2000).

### **2.8.6 Impacto (cambios en mi práctica), y efecto (consecuencias de los cambios**

Con la implementación del juego y el texto libre en mi modelo docente, tengo la intención de que el proceso de comprensión intersubjetiva pueda generar un mayor grado de entendimiento en clases con mis alumnos, para que a su vez, estos puedan expresar sus comentarios sin temor a ser señalados por no contestar correctamente, una vez que expresan su respuesta como producto final que se da dentro del proceso de su pensamiento verbal cuando nos comunicamos, además de que puedan superar el uso de la metáfora para comunicarse dentro de la concepción que propone la realidad adulta. La metáfora es el “símbolo” que se propone para mejorar el entendimiento con mis alumnos, sin embargo, la metáfora es un recurso que puede encontrarse no solo escrito, sino que también en dibujos. Ahora bien, no es mi objetivo principal que mis alumnos puedan hacer uso de la metáfora y crearlas a conciencia para generar un código entre nosotros, sino más bien, un recurso que uso como mapa a través del juego como una de las estrategias didácticas que propongo, como por ejemplo el juego del ahorcado o el teléfono descompuesto, en donde les permito expresar pistas (en el caso del juego del ahorcado) o la respuesta en un dibujo o interpretación libre. Es aquí donde recorro al texto libre como la segunda propuesta didáctica, sin embargo, el texto libre es el recurso final con el que me propongo llevar a mis alumnos al siguiente subnivel de la ruta crítica que propongo.

### **Capítulo 3. Innovación**

En este capítulo se deben abordar las acciones implementadas desde el referente teórico que se ha consultado, para promover los resultados que se han planteado. Sin embargo, y partiendo de uno de los elementos que justifican este proceso de renovación y reflexión sobre mi práctica docente, es menester tomar en cuenta los factores exógenos que inciden en la educación. Mientras se ha planeado la fase de intervención, el mundo entero se encuentra combatiendo una situación de pandemia global a causa del virus identificado como COVID-19.

Ante la emergencia de crisis sanitaria en la que nos encontramos, los gobiernos de todo el mundo han tomado decisiones impulsadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para implementar medidas de contención que comprenden el aislamiento de la población en su casi totalidad para evitar la propagación de esta enfermedad, la cual ha puesto de manifiesto lo vulnerable que llega a ser la vida ante la invisibilidad de lo que hoy en día en que redacto estas líneas, tiene signos de tragedia.

La suspensión de clases en México (el financiero, 16 de marzo de 2020), nos ubica en un contexto de toma de decisiones en los que la priorización de actividades para no dejar a la deriva el ciclo escolar en cada rincón de este planeta, nos ha orillado a procesos de innovación educativa no planeados y dignos de reconocimiento en un esfuerzo de profesores, autoridades, padres de familia y por supuesto, de nuestros alumnos a quienes a su corta edad, la escuela a distancia se convierte en un espacio de esperanza y frustración ante el incremento de actividades en medio de la incertidumbre.

Este trabajo al igual que el de otros compañeros del posgrado de la MDD, se ha visto interrumpido en la planeación de una clase de innovación. Esta sesión ha sido planeada en un contexto físico en el que la interacción entre alumnos y profesor es determinante, pues el proceso de observación se dificulta en este proceso de clases a distancia cuando no todos nuestros alumnos cuentan con la posibilidad de estar presentes desde un computador, sobre todo cuando para educación básica en México, se ha optado por la transmisión de contenido escolar desde la plataforma que proporciona algunos canales de televisión

auspiciados por las máximas casas de estudio de nuestro país (SEP, 2020). Mi clase como tal, al ser un Taller con intenciones de reforzar la lectura de comprensión en alumnos que presentan dificultades para realizar este ejercicio, ha quedado a un lado ante la prioridad de no perder el ciclo escolar y dar prioridad a determinados contenidos de las materias base.

Respecto a lo anímico, me gustaría cerrar la introducción con la emotividad que había contemplado para la clase que se presenta a continuación; no llevarla a cabo no ha sido lo más frustrante ante la emergencia de esta crisis sanitaria, sino el hecho de no poder ver a mis alumnos previo al confinamiento y dejarles un mensaje de aliento, es lo que realmente me frustra en este recorrido en el que su esfuerzo, revaloriza el significado de este trabajo.

### 3.1 Diseño de innovación

En la última clase de la cual se tomó registro, se ubicó al grupo del Taller de Lectura de Comprensión, en la Fase de Concepción Lingüística de la realidad propuesta dentro de la ruta crítica para esta investigación, y sustentada por los trabajos teóricos de Jean Piaget y Otto Friedrich Bollnow. Los ejercicios de esa sesión consistieron en la explicación de un par de viñetas con un solo recuadro de diálogo, con la intención de que ellos pudieran describirlas o bien, descifrarlas.

Mo: ¿Qué pasó Ao? ¿No le entiendes?

Ao: Tengo que poner esto aquí

Mo: Noo, mira vamos a ver la secuencia, a leer al final y tú vas a poner lo que crees que pasó con la niña.

/Se queda pensativo, pareciera con temor a expresar que no entendió todavía/

Mo: ¿Quieres que te ayude?

Ao: Sí

Mo: Ok, ¿Qué pasa en el primer cuadrito?

Ao: Se está columpiando

Mo: ¿En el segundo?

Ao: También

Mo: ¿En el tercero?

Ao: También

Mo: ¿Y en el cuarto?

Ao: Se paró

Mo: ¿Y qué dice aquí?

/el alumno se toma su tiempo para leer la última viñeta/

Mo: ¿Y qué crees qué pasó?

Ao: Puso los pies en la tierra y se paró

Mo: ¿Y te ha pasado a ti?

Ao: No

Mo: ¿Y qué crees que signifique?

Ao: Que cuando pones los pies en la tierra, se acaba la diversión.

(F. Cano, comunicación personal, 12 de noviembre de 2019).

Utilicé un par de viñetas de la tira de Mafalda, entre otras cosas debido a que Quino su autor, utiliza a niños como personajes principales de sus historietas, además de que suele alternar tiras con poco dialogo, pero con un mensaje reflexivo. Desde el principio del Taller, les comenté que la lectura es un proceso que no se limita a la revisión de textos únicamente, ya que los dibujos al igual que cada palabra que compone nuestro alfabeto, así como los signos de puntuación, exclamación, números y símbolos, son representaciones gráficas que nos proporcionan un mensaje cuando los vemos en diferentes espacios, o bien, cuando los utilizamos para expresarnos dando sentido al proceso de comunicación.

En la actividad posterior, les leí un texto de mi autoría en el que utilizo metáforas de uso cotidiano y que no necesariamente conocen, pero que con el desarrollo de otras actividades que hemos tenido, considero que sí las pueden

comprender. Leo el texto pausadamente con la intención de resaltar la metáfora y preguntarles cómo pueden explicar el significado de la frase.

/Comienzo a leer el texto a todo el grupo, con la intención de que así me pongan atención y dejen de cuchichear y distraerse/

Mo: ¡si tú me dices rana yo salto!

Ao: Osea que va a saltar al agua

Mo: ¿Cómo?

Ao: Osea va a saltar al agua

Mo: Que va a saltar al agua, ok. Aa, ¿Qué habías dicho tú?

Aa: Este, lo que tú me digas que yo hago, yo le entro

Mo: Bien, ¿Sí escucharon a su compañera?

(F. Cano, comunicación personal, 12 de noviembre de 2019).

Durante el transcurso del taller, me he percatado a través de diversas actividades, que los alumnos están dispuestos a contestar los ejercicios de comprensión lectora, sin embargo, las respuestas que brindan, en ocasiones más que un simple error, han denotado la asimilación que ellos a su edad, hacen del lenguaje con fundamentos que deben replantear el aspecto de calificarlos con baja calificación por considerar que no han contestado bien. En la parte de anexos de este trabajo se incluyen algunas de las actividades descritas, donde el lector puede observar cómo los alumnos asocian por ejemplo conceptos como luz con el día, pues en este periodo de tiempo la luz es natural mientras que, por la noche, a pesar de la luna y las estrellas, la iluminación es proporcionada en gran medida de manera artificial.

Comento esto debido a que la mayoría asoció el andar de las luciérnagas durante el día porque proporcionan luz, cabe señalar que al preguntarles si habían visto una luciérnaga, contestaron que no. Al respecto, este ejemplo es bastante amplio para considerar el entorno de la realidad desde donde educamos. La modernidad y el progreso no han llegado a todos los rincones del planeta, así como también las condiciones climáticas de las localidades donde

nos desempeñamos como profesores, contienen características únicas que no conciben la misma flora y fauna como en el resto del mundo, así como la importante variación en el lenguaje que existe y con la cual, se pueden identificar por ejemplo a los cocuyos que habitualmente llamamos luciérnagas.

Además del respaldo de viñetas de ese registro, el desempeño de mis alumnos me permite presentar la siguiente clase en la cual, una vez que se muestra nuevamente la ruta crítica de este trabajo que sirva como referencia inmediata del nivel al que tengo la intención de llevar a mis alumnos desde la planeación propuesta para la siguiente sesión. De igual manera me gustaría agregar, que realicé en clases previas, ejercicios que pudieran reforzar el proceso de innovación, estas evidencias se muestran también en los anexos junto con unas anotaciones en un diario de clase propuesto para esta fase.

#### **Fase de Asimilación del entorno a través de la asignación de nombres (0 a 4 años)**

- a) Identificar los elementos de su entorno a través de manifestaciones del lenguaje.
- b) Es capaz de relacionarse con personas de distintas edades, desde la identificación y manifestación de pensamientos de los objetos y seres que lo rodean, en una preconfiguración de ideas que difieren o contrastan de lo establecido por la realidad adulta.

#### **Fase Concepción lingüística de la realidad (5 a 8 años)**

- a) Comienza a clasificar los elementos de su entorno a través del lenguaje.
- b) Presenta conflictos en el proceso de discriminación de nombres propios y genéricos
- c) Interactúa desde la concepción lingüística de la metáfora para concebir, aprender y definir conceptos.

#### **Sub fase Concepción lingüística de la realidad, el pensamiento verbal del niño a través de la metáfora (9 a 11 años).**

- a) Asocia características de seres vivos y objetos con conceptos definidos [ejemplo: una luciérnaga brilla de día, porque las luces son brillosas como el sol, que indica que es de día].

- b) Pone atención al discurso de la realidad adulta, sin embargo, al brindar una respuesta, sus comentarios aún son influenciados por la infancia característica de su pensamiento verbal.
- c) A pesar de no poder descifrar completamente la realidad adulta, es capaz de concebirla y transmitirla mecánicamente (memorización/experiencia).
- d) Utiliza la metáfora para comunicarse sin ser consciente de la misma.

### **Fase Formación del niño en las reglas gramaticales (12 a 17 años)**

- a) Presenta un porcentaje considerable, sobre el dominio del idioma que le permite acercarse lingüísticamente a la realidad adulta.
- b) Es capaz de expresarse dentro de la concepción de la realidad adulta, en diversas maneras de comunicación con un acervo más enriquecido de su lengua materna.

**Objetivo general:** Que el alumno asocie características de seres vivos y objetos con conceptos definidos

**Objetivo de la clase:** Uso y manejo de la metáfora para expresar el contenido de un texto. Identificar, describir y definir a sujetos y objetos a través de frases y dibujos.

**Tabla 7. Planeación de una sesión de innovación**

Secuencia de contenidos	Contenidos	Rol Profesor	Rol Alumno	Organización	Tiempo	Espacio	Organización de los contenidos	Materiales	Evaluación
1. Presentación de la actividad.	Actitudinal.	Brinda las indicaciones	Escucha.	Individual.	10 minutos.	Aula.	Interdisciplinaria Español.	Ninguno.	No existe.
2. Lectura del cuento propuesto para la clase y desarrollo de la dinámica "identifica la metáfora".	Actitudinal. Procedimental. Conceptual. Participación.	Aclara dudas. Guía la actividad.	Escucha. Pregunta. Participa de manera activa.	Grupos.	25 minutos.	Aula.	Interdisciplinaria Español.	Pintarrón, plumones, borrador, ilustraciones elaboradas por el profesor.	Hoja de la libreta donde copien el texto del pintarrón, e incluyan las palabras que están suplantadas por figuras metafóricas.
3. Compartiendo o resultados.	Actitudinal. Participación	Guía la actividad.	Comparte resultados y experiencias	Grupos.	15 minutos.	Aula.	Interdisciplinaria Español.	La hoja de la libreta donde hayan escrito la historia.	Conclusiones personales.

### **Secuencia didáctica**

#### **Introducción (10 minutos)**

Inicio la clase saludándolos para posteriormente solicitarles que se organicen en grupos mientras yo escribo unas oraciones en el pizarrón y coloco unas ilustraciones entre la redacción. Antes de comenzar con la dinámica propuesta, les pregunto si recuerdan cómo llevamos a cabo la dinámica del juego del teléfono descompuesto la clase pasada en la que la persona encargada de transmitir el mensaje final tenía que representarlo con un dibujo en el pintarrón. Esto con la intención de recuperar el aprendizaje de la clase pasada y a manera de preámbulo de las actividades del día de hoy.

#### **Desarrollo (25 minutos)**

Explico las instrucciones del ejercicio que consiste en que puedan identificar a los personajes que se encuentran definidos a través de representaciones simbólicas que definen algunas de sus características, así como también objetos que están en las mismas condiciones, descritos por dibujos o características metafóricas para hacer alusión a ellos. Para facilitar o bien, auxiliarles en el ejercicio, primero realizaré una lectura del texto propuesto en el pintarrón, en el que me refiero a los dibujos, describiendo a personajes y objetos desde la propuesta de metáfora de cada ilustración.

#### **Conclusión (15 minutos)**

Cada equipo deberá leernos el texto de acuerdo con los elementos que hayan logrado descifrar. Juntos evaluaremos el mensaje que propongan y se propondrá que puedan aportar la representación metafórica de uno de los objetos o personajes que no hayan sido suprimidos previamente en el ejercicio.

## Conclusiones

Del profesor que se presentó ante un grupo de pequeños niños “problema” al término inconcluso de este portafolio, existen elementos para justificar el cambio en mi práctica docente. En todo este proceso he aprendido a escuchar con mayor atención las respuestas de mis alumnos, a concebir el mensaje de su discurso y no calificarlo, tampoco interpretarlo para validarlo, sino que ahora continuo el diálogo para asimilar la comprensión de mis alumnos desde el proceso que ocurre en su cabeza decodificando el mensaje que les transmito en lo que Vygotsky ha definido como pensamiento verbal.

Dentro de la problematización cuando identifico elementos de mi lenguaje que me hacen interpretar que hay problemas para que me entiendan mis alumnos, debo de reconocer que fue difícil dejar de concebir mi persona como centro del problema en mi práctica docente. Por supuesto que es un elemento personal la problematización, pero para ser más claro, me refiero a que en este primer proceso doy por hecho que mis alumnos no me entendían sin analizar desde sus acciones, qué era lo que entendían de mi discurso.

Fue en el proceso de análisis del segundo registro en una de las instrucciones cuando el problema se presenta como una epifanía (eureka), “griten las respuestas”. Si bien mis comentarios en las incidencias aluden al escándalo generado durante la dinámica del ahorcado y el esfuerzo por dejar manifiesto que el juego en todo momento se lleva a cabo cumpliendo los objetivos de aprendizaje, mis alumnos atienden a una de mis indicaciones y aunque dentro de la exposición en clase del ensayo de segundo grado me referí a la situación a una interpretación literal del concepto acorde a la edad de mis alumnos.

Esa clase que se ubica en el segundo registro aportó que el juego es un espacio de interacción en el que los niños se expresan con mayor seguridad y su participación supera las expectativas de su comportamiento en clase. Y no es para menos, varios autores no solo en el rubro de la pedagogía sino además desde otras áreas como la filosofía o la psicología, contemplan al juego como un ejercicio necesario de autonomía que ejercemos los seres humanos para

reivindicarnos incluso. Lo paradoja es la forma en que concebimos los adultos el concepto juego, lo referimos como un aspecto de poca seriedad y lo asociamos a la falta de compromiso dentro de las relaciones sociales en las que nos desenvolvemos como adultos. "La madurez del hombre es haber vuelto a encontrar la seriedad con la que jugaba cuando era niño" concluye Nietzsche, muy a propósito de la esencia que me dejó esta investigación.

Entre los conflictos que se pueden afirmar sobre la educación y su papel sobre la sociedad en cualquier rincón de este planeta, es innegable aludir que tiene un peso importante la formación en las personas para comportarse como adultos responsables capaces de acatar leyes y normas de comportamiento, además de ser productivos para la sociedad con un trabajo y una vida digna remunerada por el constante esfuerzo para conseguir bienes materiales.

Se asocia la "inocencia" de los infantes para minimizar el comportamiento de una persona adulta e incluso durante la revisión de preceptos teóricos que me ayudaran a interpretar la realidad que involucra a mi práctica docente, Piaget llega a reconocer que los niños no son sino adultos pequeños a los que hay que instruir para su comportamiento eficaz dentro de la sociedad. Así me dirigía yo frente a mi grupo, como un ente adulto que no permitía el reconocimiento de la humanidad infante de mis alumnos, no me permitía ponerles atención como lo que son y conocer su lenguaje descifrando el mío.

Si bien el problema sí refiere al uso de mi lenguaje para entenderme con mis alumnos, pero no por ser inapropiado para ellos respecto a su edad o por un problema de estructura lingüística emanado de mi persona, sino por no obtener de ellos, la respuesta que esperaba en un plano de normalidad o como menciono a lo largo del desarrollo teórico de esta investigación, en el plano de la realidad adulta.

Me refiero a que si les pregunto cómo es la manzana que mordió Blanca Nieves antes de caer envenenada, yo espero que me contesten roja porque ¿quién no ha visto esa enigmática escena producida por Walt Disney? En eso se basa la normalidad, repetir y reproducir tantas veces una palabra, un hecho, una oración para plasmarla como verdad y cuestionar cualquier refutación al

respecto, sin embargo, mientras yo me concentro en escuchar que la manzana es roja porque lo sé, no concibo que me respondan amarilla o verde que es como ellos han asimilado en medio del mensaje, la palabra manzana. Hoy por la mañana uno de ellos antes de venir a clases, tomó una manzana para su desayuno y se ha quedado grabado en su memoria esa manzana amarilla, verde o pinta qué se yo, esa manzana la vio él y en medio de mi discurso, su pensamiento verbal lo ha llevado a reproducir la imagen de esa manzana que le aguarda para el recreo y es amarilla, aunque su manzana no haya envenenado a Blanca Nieves.

Este no es un simple problema de falta de atención por parte del niño que no es capaz de brindar la respuesta correcta porque se ha distraído, es parte del proceso de comunicación en el que la palabra manzana le ha producido una expansión de memoria y ha vuelto vivencial el procedimiento de la clase. Si bien, la transmisión de conocimiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede basarse en lo vivencial, debemos tomar en cuenta que es un elemento importante en la comunicación que mantenemos con nuestros alumnos para “aterrizar” ideas en medio de nuestra explicación, aunque no es un método que nos convence del todo, sobre todo por lo fácil que, al divagar, se pierda el objetivo de la clase.

Sin embargo, en medio de esta situación habitual, existe el recurso lingüístico de la metáfora, una abstracción del lenguaje que nos permite repensar, comparar y comprender mejor el uso y la esencia de un objeto. Es una herramienta invaluable y que su uso no está condicionado a una edad en específico ya que la utilizamos consciente e inconscientemente para darnos a entender. La metáfora se presenta entonces como el símbolo que codifica un mensaje, depende enormemente de la interpretación subjetiva de los seres humanos, pero también se presenta como un espacio de entendimiento al compartir precisamente, subjetividades.

La obra de Otto Friedrich Bollnow refuerza esta postura sobre todo porque entre sus postulados, considera que la forma en que se enseña la lengua materna a los niños por parte de los adultos determina el uso que le dan al lenguaje los pequeños a través de su aprendizaje. Bollnow considera además

que el dominio de una lengua garantiza la interpretación del mundo concebido por un grupo de seres humanos que conforman una cultura. La revisión de su obra me recordó el legado de Miguel León Portilla y revalorar mi presencia como profesor de este Taller.

Así pues, parte de la reflexión de la problematización de mi práctica docente al recurrir a la experiencia de otros docentes y a la consulta de obras teóricas para ponerle nombre a los eventos dentro de mi clase, me sumergió en el proceso de Investigación Acción en el que pude manifestar aún más la problemática que he plasmado en esta conclusión. Principalmente al evaluar los constitutivos de una de mis clases a través de un recurso al que se denomina arqueología de la práctica docente, es notorio el proceso de intersubjetividad del cual se fortalece la estructura de mi investigación. A la reflexión de ese ejercicio, le corresponde la elaboración de un ensayo que he titulado “Y tú cómo le dices a lo que digo”. No es que se acomodaran los elementos de mi investigación para que el guion se presente perfecto, lo recupero porque manifiesta el proceso de bucle propuesto desde el cual, la observación y la investigación de otras experiencias, sí me hacen más consciente de mi práctica como sujeto de estudio.

El proceso ha madurado y es momento de planear e implementar la innovación. Previo a la determinación de la acción, recuerdo a uno de mis profesores de licenciatura comentar en un seminario “todo es posible dentro de lo posible”. Y así, incrédulos de los impactos globales de una nueva pandemia en la historia de la humanidad, la emergencia provocada por la propagación del virus denominado COVID-19, provocó que se tomara como medida principal el aislamiento de la población en todo el mundo, situación que nos ha obligado al menos en México, a trasladar a diversos rincones de cada casa de los involucrados en este proceso, el proceso educativo con la demanda de concluir el ciclo escolar y no perderlo a pesar de todas las consecuencias que tendrán tiempo para emerger y que por lo pronto navegan en el plano especulativo de la realidad.

A pesar de que la metodología de Investigación Acción promueve la innovación, hay elementos que son inamovibles para su realización. Tal es el caso de contar con un espacio determinado al que llamamos aula y en el cual

nos relacionamos con nuestros alumnos y desde donde las evidencias de este proceso se respaldan en la evidencia de los registros. Es por eso que debido a que las clases se dirigen de manera virtual en el mejor de los casos cuando no a través de mensajes escritos revisados en un proceso de comunicación inconcluso en tiempos respecto al alcance y disponibilidad que se tenga de dispositivos electrónicos vinculados a las TIC'S, ha imposibilitado la continuidad de este proceso. Afortunadamente se puede retomar en otro momento porque el objeto de estudio emana de quien realiza esta investigación, sin embargo, el proceso requeriría de varios ajustes como comenzar el proceso con otro grupo.

Y es precisamente esta la frustración de no poder concluir más allá de los resultados arrojados con la implementación de la propuesta de innovación con el grupo que me ha acompañado en todo este proceso de portafolio. Reconozco la docencia como una actividad humana que se ve influenciada por la humanidad de otros actores, alumnos, directivos, compañeros docentes, padres de familia, autoridades gubernamentales e investigadores por mencionar algunos. Pero el hecho de no haberme despedido y brindarles un mensaje de esperanza ante este escenario de incertidumbre, porque no sé cuánto tiempo pase para volver a verlos y comunicarme con ellos.

La impartición de este taller no es un aspecto curricular que tuviera prioridad durante la estrategia nacional y estatal con la que hemos cerrado el ciclo escolar 2019-2020. Pero me gustaría dejar de manifiesto al final de este portafolio, el orgullo que me hace presentarme como maestro del Taller de Lectura de Comprensión y que el reconocimiento de la humanidad de mis alumnos me hace sentir como un ser privilegiado que carga con una gran responsabilidad social cada vez que es llamado maestro.

## Fuentes consultadas

- Bacas, V. y García, R. (16 de marzo de 2020). Estos estados suspenden las clases y actividades a partir de este martes por coronavirus. *El Financiero*. Recuperado de <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/estos-estados-suspenden-clases-a-partir-de-este-martes-por-coronavirus>
- Blanco López, G. (s/f). La innovación en la práctica docente: del ser al hacer. *Graffylia*, Puebla: BUAP. Recuperado de [cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/work/sites/filosofia/resources/PDFContent/.../010.pdf](https://emas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/filosofia/resources/PDFContent/.../010.pdf)
- Bonilla Solórzano, R. (2016). El desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 años del colegio Hans Christian Andersen. Universidad de Piura (Tesis de pregrado en Educación en Nivel Inicial). Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Bruner, J. (1986). De la comunicación al habla. *El habla del niño*. Barcelona, España: Paidós, 23-44
- Bruner, J. (1986). Jugar, juegos y lenguaje. *El habla del niño*. Barcelona, España: Paidós, 45-63
- Bruner, J. (2003). Juego, pensamiento y lenguaje. *Revista infancia educar de 0 a 6 años* 78 4-10
- Cabrera Cuevas, J. D. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios pedagógicos* 29 Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile 7-26
- Calderón, G., Maldonado, C. y Vernon, S. (2017). La comprensión de las metáforas en niños de primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 104-113. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1108>
- Córdova Jiménez, J. P., Melo, G., Bacigalupo, F. y Manghi, D. (2016). Olas de significado en la interacción profesor-alumno: análisis de dos clases de Ciencias Naturales de un 6° de primaria. *Ciência & Educao. Bauru* 22(2) pp. 335-350, Brasil: UNESP
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). Ojos que sí ven... Prácticas afectivas que favorecen la inclusión en el salón de clases. En F. Cerón Escobar. (Ed.), *Ojos que sí ven Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela* (42-52) México: SM de Ediciones S. A. de C. V.
- Freinet, C. (2002). *El texto libre*. México: Fontamara

- Friedrich B., O. (1974). La aprehensión del mundo por medio del lenguaje. *Lenguaje y educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sur, 99-173
- Gandulfo de Granato, M. A., Taulamet de Rotelli, M. R. y Lafont Batista, E. (2004). El grupo como espacio de aprendizaje. *El juego en el proceso de aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stella, La Crujía ediciones, 43-49
- Guardia di Viggiano, N. V. (2009). Lenguaje. *Lenguaje y comunicación*, San José, Costa Rica.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, pp. 9-14.
- Gutiérrez Huby, A. M. y Rafael Díaz, E. V. (2010). El Efecto Pigmalión en la actividad docente y administrativa. *Quipukamayoc Revista de la Facultad de Ciencias Contables*, 17 (33) 173-18
- Jiménez, A., Pilar, M. y Díaz de Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en clases de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las ciencias* 21 3 Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela 359-370.
- Maldonado Ahumada, C. G. (2014). La construcción del significado. La comprensión de metáforas en niños de primaria (Tesis para obtener el grado de Maestra en aprendizaje de la Lengua y Matemáticas). Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología. Querétaro, México.
- Mercado Cruz, E. (2012). Aportes de la antropología simbólica y etnografía para la investigación en formación de docentes. *Enfoques metodológicos de la investigación educativa*. Guanajuato, México: CIIEG, 58-88.
- Montañez, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J. M., Blanc, P., Sánchez, M. J., Serrano, J. P. y Turégano, P. (2000). El juego en el medio escolar. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete N° 15*, Universidad de Castilla-La Mancha: España, pp. 235-260.
- Orellana Bajaña, L. J. (2015). Destrezas Lingüísticas en el desarrollo del razonamiento verbal de los estudiantes la escuela "Fausto Misael Olalla Gaibor", del Recinto La Virginia, Parroquia Pimocha, Cantón Babahoyo,

Provincia Los Ríos. Universidad Técnica de Babahoyo, Centro de Estudio de Posgrado y Educación Continúa Maestría en Docencia y Currículo, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/1798>

Piaget, J. (1991). El pensamiento del niño pequeño. *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Editorial Labor, S. A., 97-110.

Piaget, J. (1991). El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético. *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Editorial Labor, S. A., 111-124.

Piaget, J. (1996). El lenguaje y las operaciones intelectuales. *Estudios de psicología genética*. Quilmes, Argentina: Emecé editores, 111-123

Piaget, J. y García, Rolando. (1997). Lógica y epistemología genética. *Hacia una lógica de significaciones*. España: Gedisa editorial, 117-131

Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores 7* Cundinamarca, Colombia: Universidad de La Sabana, 45-55

Secretaría de Educación Pública (2020). Aprende en casa. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/>

Silveira Caorsi, E. (2009). El discurso docente en el aula, se habla la misma lengua, pero... ¿se entiende la misma lengua? *Cuadernos de investigación educativa 2(16)*, pp. 75-89 Uruguay: Universidad ORT Uruguay

Uc Mas, L. (2008). En torno al análisis de la práctica docente. México: Escuela Normal.

Van Manen, M. (2003). Investigar la experiencia tal como la vivimos. *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. España: IDEA Educación, 71-94

Van Manen, M. (2003). La escritura fenomenológica hermenéutica. *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. España: IDEA Educación, 127-150

- Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Científica Cumbres 2(1)*, San Antonio de Machala, Ecuador: Universidad Técnica de Machala, 73-99.
- Vergara Fregoso, M. (Agosto 2019). Importancia de la investigación acción en la práctica educativa. Universidad de Guanajuato, México.
- Vygotsky, L. (1995). La teoría de Piaget sobre el habla y el pensamiento del niño. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós, 57-88
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y palabra. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós, 91-114
- Zabala V., A. (2000). Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido. *La práctica educativa, cómo enseñar*. España: GRAO, 53-90.

## **Apéndice de figuras**

Figura 1. Gráfico de ubicación, 13.

Figura 2. Gráfica de horas del primer registro, 22.

Figura 3. Gráfico de ubicación del segundo registro, 31.

Figura 4. Gráfico de Horas del segundo registro, 44.

Figura 5. Gráfico de ubicación en los elementos constitutivos 65.

Figura 6. Gráfico de Horas de los momentos constitutivos, 77.

Figura 7. Gráfico de frecuencia de los constitutivos que conforman la práctica docente, 79.

Figura 8. Gráfico circular de constitutivos, 79.

Figura 9. Gráfico de ubicación para registro de ruta crítica, 107.

## **Apéndice de tablas**

Tabla 1. Momentos de la práctica docente en el primer registro, 22.

Tabla 2. Momentos de la práctica docente en el segundo registro, 43.

Tabla 3. Momentos de la práctica docente en los constitutivos, 77.

Tabla 4. Arqueología de la clase, 78.

Tabla 5. Discurso docente, 83.

Tabla 6. Planeación de sesión, 149.

Tabla 7. Planeación de una sesión de innovación, 159.