



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: El desarrollo de la microhabilidad de seleccionar información como estrategia para favorecer el proceso de escucha comprensiva en alumnos de Educación Primaria

AUTOR: Itzel Anahí Reséndiz Chávez

FECHA: 15/07/2020

PALABRAS CLAVE: Microhabilidades, Escucha comprensiva, Desarrollo, Seleccionar información, Discurso oral

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

GENERACIÓN

2016



2020

**“EL DESARROLLO DE LA MICROHABILIDAD DE SELECCIONAR
INFORMACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER EL PROCESO DE
ESCUCHA COMPRENSIVA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

PRESENTA:

ITZEL ANAHÍ RESÉNDIZ CHÁVEZ

ASESORA

JUANA MARÍA HERNÁNDEZ MUÑIZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2020



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Itzel Anahí Reséndiz Chávez
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

"El desarrollo de la microhabilidad de seleccionar información como estrategia para favorecer el
proceso de escucha comprensiva en alumnos de Educación Primaria"

en la modalidad de: Tesis para obtener el
Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2016 - 2020 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 10 días del mes de julio de 2020.

ATENTAMENTE.

Itzel Anahí Reséndiz Chávez

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.**

BECENE-DSA-DT-PO-07

OFICIO NÚM: REVISIÓN 8
DIRECCIÓN: Administrativa
ASUNTO: Dictamen Aprobatorio

San Luis Potosí, S.L.P., a 06 de julio del 2020.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Titulación y asesor(a) del Documento Recepcional, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): ITZEL ANAHI RESENDIZ CHAVEZ

De la Generación: 2016-2020

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: () Ensayo Pedagógico () Tesis de Investigación () Informe de prácticas profesionales () Portafolio Temático () Tesina. Titulado:

“EL DESARROLLO DE LA MICROHABILIDAD DE SELECCIONAR INFORMACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER EL PROCESO DE ESCUCHA COMPRENSIVA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA”.

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en Educación PRIMARIA

**ATENTAMENTE
COMISIÓN DE TITULACIÓN**

DIRECTORA ACADÉMICA



DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

J. Jimena

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

MTRA. NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ.

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE TITULACIÓN

ASESOR(A) DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

M. Martha

MTRA. MARTHA IBÁÑEZ CRUZ.

J. Juana

MTRA. JUANA MARÍA HERNÁNDEZ MUÑOZ

Certificación ISO 9001 : 2015
Certificación CIEES Nivel 1
Nicolás Zapata No. 200,
Zona Centro, C.P. 78230
Tel y Fax: 01444 812-5144,
01444 812-3401
e-mail: becene@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx
San Luis Potosí, S.L.P.

AL CONTESTAR ESTE OFICIO SIRVASE USTED CITAR EL NÚMERO DEL MISMO Y FECHA EN QUE SE GIRA, A FIN DE FACILITAR SU TRAMITACIÓN ASI COMO TRATAR POR SEPARADO LOS ASUNTOS CUANDO SEAN DIFERENTES.

ÍNDICE

	Página
Resumen	5
Abstract	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1 Planteamiento del problema.....	11
1.2 Justificación.....	14
1.3 Objetivo general.....	19
1.4 Objetivos específicos.....	19
1.5 Preguntas de investigación.....	20
1.6 Supuesto de la investigación.....	20
1.7 Contexto escolar.....	21
1.7.1 Contexto áulico.....	23
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO	29
2.1 Teoría conductista del aprendizaje.....	29
2.2 Teoría innatista.....	29
2.3 La teoría del desarrollo mental de Vygotsky.....	30
2.4 Teoría del desarrollo cognitivo de Bruner.....	32
2.5 La adquisición del lenguaje según Piaget.....	32
2.6 Teoría funcional del desarrollo del lenguaje.....	34
2.7 Teoría emergentista.....	35
CAPITULO III. MARCO CONCEPTUAL	37
3.1 Disminuir.....	37
3.2 Deficiencia.....	38
3.3 Escuchar.....	41
3.3.1 Escucha comprensiva.....	48

3.3.2 Proceso de escucha comprensiva	51
3.3.3 Modelo teórico del proceso de escucha comprensiva.....	52
3.4 Discurso oral.....	54
3.5 Selección de información.....	58
CAPITULO IV. MARCO REFERENCIAL.....	64
4.1 Contexto internacional.....	64
4.2 Contexto nacional.....	69
CAPITULO V. MARCO METODOLÓGICO.....	74
5.1 Producción de saberes pertinentes para la acción.....	74
5.2 Enfoque cualitativo.....	74
5.3 Método de investigación.....	75
5.3.1 La investigación como herramienta de transformación.....	75
5.3.2 Técnicas e instrumentos para la recolección y registro de datos.....	76
5.4 Método de razonamiento.....	77
5.5 Modelo de proceso temporal de la investigación.....	77
5.6 Diagnóstico de la problemática.....	78
5.6.1 Resultados diagnóstico cuantitativo.....	81
5.6.2 Resultados diagnóstico cualitativo.....	84
5.7 Plan de intervención.....	87
CAPITULO VI. ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	89
6.1 Dibujando el sonido.....	89
6.2 Juego de palabras en náhuatl.....	93
6.3 Narración sobre una anécdota.....	97
6.4 Contando un cuento.....	101
6.5 Formulación de preguntas.....	105
6.6 La toma de apuntes.....	110

6.7 Completar un cuadro.....	114
6.8 Reconstrucción de una anécdota.....	118
6.9 Actividades permanentes “tiempo para compartir”.....	125
CAPÍTULO VII. RESULTADOS OBTENIDOS.....	134
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES.....	141
X. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	148
ANEXOS.....	157

Resumen

La presente tesis de investigación conlleva un estudio teórico – empírico encaminado a resolver una problemática identificada en la dimensión académica y didáctica con respecto a la influencia del dominio de la habilidad lingüística de la escucha, en los procesos de enseñanza – aprendizaje con alumnos de Educación Primaria.

La aproximación al estudio es siguiendo la ruta de un método de investigación – acción, bajo el enfoque cualitativo y utilizando aportes del conocimiento estadístico para la interpretación de los datos. El proceso de investigación se sustenta en el paradigma sociocrítico, al buscar transformar una realidad escolar al mejorar la situación problemática.

La investigación contempla a dos momentos relevantes que fueron aplicados: 1) El diagnóstico para identificar el planteamiento del problema, fundamental para determinar el momento 2), La construcción y puesta en marcha de la intervención didáctica para desarrollar la microhabilidad de seleccionar información del discurso oral y favorecer los procesos de escucha comprensiva en los alumnos.

Los principales hallazgos son consecuencia de la aplicación de la propuesta de intervención; con la cual se demuestra dado el comportamiento de los alumnos, que la habilidad de escuchar no es una actividad pasiva, es aprendida y se desarrolla progresivamente desde el reforzamiento de actitudes, valores y hábitos de convivencia social, hasta el uso de estrategias comunicativas para participar de forma activa y constructiva en diversas situaciones de comunicación oral.

Palabras clave: microhabilidades, escucha comprensiva, desarrollo, seleccionar información, discurso oral.

Abstract

The current research thesis carries a theoretical and empirical study, aimed at solving a problem identified with students of Primary Education on the academic and didactic aspects with regard to the influence of the mastery of the linguistic ability of listening during the teaching-learning processes.

This research is approached following a research-action method based on a qualitative approach and using contributions from statistical knowledge for data interpretation. The research process is based on the sociocritical paradigm, looking to transform a school reality into improving a problematic issue.

The research envisages two relevant moments which were applied, 1) the diagnostic to identify the problem statement. The problem statement is fundamental in determining the moment. 2) The construction and commissioning of the didactic intervention to develop the microskill to select information for the speech and promote the comprehensive listening processes in students.

The main findings are a result of the applied educational proposal. This proposal is proven given the students' behaviour. Thus, observing that the ability to listen is rather a learned activity than a passive activity. Then, the listening is developed progressively from the reinforcement of attitudes, values, and social coexistence habits; to the use of oral communication strategies to participate actively and constructively in various situations.

Keywords: microskills, comprehensive listening, development, selecting information, speech.

INTRODUCCIÓN

La capacidad de escuchar es inherente a la persona, pero ese potencial sólo se convierte en realidad si nos ejercitamos a fondo (Torralba, 2009, p. 20).

La persona como sujeto social, debe de entre los muchos tributos que es capaz de desarrollar, aprender el arte de saber escuchar; una habilidad que es importante para poder aprender el uno del otro, de los niños, de los padres, de los abuelos, maestros, vecinos, etc. Siendo que aquel que escucha y comprende puede llegar a adquirir sabiduría para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, para hacer más fuertes las relaciones sociales, para desarrollar otros atributos como la tolerancia, para dar oído a los sentimientos o pensamientos de la otra persona, etc.

Desde el contexto educativo, el aprender a escuchar en el nivel primaria, es una parte fundamental para tener éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje con nuestros alumnos. Considerando que al aprender a escuchar siendo participes de un proceso progresivo, aumentará su capacidad para conocer, adquirir información y para comprender conocimiento sobre conocimiento.

Los seres humanos adquirimos el lenguaje oral oyendo y conversando con los adultos, por lo cual el desarrollo continuo de las habilidades lingüísticas del hablar y escuchar es un factor importante para obtener resultados positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar de la lengua materna, y su fortalecimiento. Desempeñan un papel protagónico en el conocimiento del vocabulario y de las estructuras gramaticales, en la comprensión lectora y con la producción oral y escrita, así como también facilita el acceso a las herramientas que permitan el seguir aprendiendo contenidos curriculares de cualquier disciplina de estudio.

Las habilidades lingüísticas son cuatro: hablar, escuchar, leer y escribir. Cada una debe dominarse para que todo individuo pueda usar con eficacia el lenguaje como herramienta para la comunicación; sin embargo, investigadores como De Marengo & González, 1999; Lomas, 1999; Cassany et al., 2000 han reflexionado desde hace dos décadas en cuanto a este asunto, y han constatado que a la habilidad de la escucha comprensiva no se le ha dado la relevancia a la planificación y práctica de actividades específicas para su desarrollo y con diversos propósitos de aprendizaje; de igual manera con respecto a

favorecerla con programas de trabajo que la interconecten con las habilidades del hablar, leer y escribir.

Es sin duda un elemento esencial para garantizar que los alumnos participen eficientemente en intercambios orales de la vida cotidiana y en los mecanismos de interacción escolar; capacita al alumno para poder recibir, reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener mensajes orales lo cual posibilita la comprensión y participación activa en el dar respuesta a lo que se oye.

De este modo, el docente debe asumir una responsabilidad como profesional de la educación, de diseñar didácticamente experiencias individuales y colectivas para desarrollar en el alumno una actitud de disposición, gusto y un concepto positivo de sí mismo para con las acciones de leer, escribir, hablar y escuchar (SEP, 2011), lo cual se logra con la práctica intencionada de estrategias comunicativas para fortalecerla.

El presente trabajo de tesis de investigación titulado **“El desarrollo de la microhabilidad de seleccionar información como estrategia para favorecer el proceso de escucha comprensiva en alumnos de educación primaria”**, conlleva un estudio teórico – empírico encaminado a resolver un problema definido en el campo educativo para la enseñanza del Español, así como la influencia del dominio de la habilidad lingüística de la escucha, en los procesos de enseñanza – aprendizaje de las asignaturas del currículo para sexto grado de Educación Primaria.

Se desarrolla durante un periodo que consta de enero 2019 a marzo 2020. La institución correspondiente a la población de estudio se ubicada en la unidad habitacional Fidel Velázquez, en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí; proporcionando un servicio educativo del turno matutino, a tres grupos por cada grado escolar en un horario de 8:00 am a 1:00 pm.

La muestra seleccionada es de 22 alumnos, siendo 12 niñas y 10 niños. Tres alumnos tienen 10 años y diecisiete 11 años, ubicándose en la etapa del desarrollo cognoscitivo de las operaciones concretas que propone Piaget (citado en Meece, 2000); utilizan las operaciones mentales y la lógica para reflexionar tocante a personas, lugares y cosas tangibles y concretas. Dos alumnos con edad de 12 años, se ubican en la etapa de las operaciones formales; se

caracterizan por comenzar a formarse un sistema coherente de lógica formal, contando con las herramientas cognoscitivas que le permiten solucionar problemas de lógica tal como razonar en forma abstracta y reflexiva.

Las principales características personales y generales detectadas en el grupo, son con respecto a la influencia de los problemas de familias disfuncionales que provocan conductas disruptivas en los alumnos; inasistencias continuas; libertad en cuanto a actividades recreativas; incumplimiento de tareas e irresponsabilidad de sus útiles para la clase. Las fortalezas que se han identificado tienen que ver con que los alumnos muestran actitudes de respeto, son activos, muestran curiosidad, comprometidos cuando se lo proponen, ayudan cuando ven a un compañero en problemas y son muy competitivos.

La propuesta de investigación - acción se hace conveniente al identificar una problemática en la dimensión académica y didáctica con respecto al aprendizaje y desarrollo de la habilidad de la escucha en los alumnos y en su educación; lo cual se debe a las medidas aisladas, ocasionales y superficiales para con la ejercitación de las cuatro modalidades lingüísticas de comprensión y producción.

Se construyó una rúbrica para identificar el nivel de desempeño (sea insuficiente, parcialmente insuficiente, suficiente, parcialmente óptimo u óptimo), de los alumnos con respecto a la habilidad de escuchar y según las diversas estrategias comunicativas que se utilizan para descifrar mensajes orales que se describen en Cassany, Luna & Sanz (2000), dando prioridad únicamente a la microhabilidad de seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener. Se diseñaron actividades siguiendo las muestras de ejercicios de comprensión oral que proponen los autores y realizando adecuaciones según los contenidos a trabajar en las dos semanas de práctica profesional.

Los resultados de la aplicación del diagnóstico demuestran que el 76% del alumnado se ubica en el nivel de desempeño insuficiente y parcialmente insuficiente con respecto a la microhabilidad del seleccionar. Presentan dificultades para seleccionar de entre los diversos sonidos, palabras o frases clave, que reflejen su comprensión sobre el sentido completo de un texto oral; así como en el proceso para agrupar los elementos seleccionados en unidades coherentes y significativas al completar un cuadro escrito.

Se deduce pues, que la problemática que orienta el motivo de la investigación es en relación a las deficiencias que presentan para poner en funcionamiento los procedimientos cognitivos para la selección de información oral. Por lo cual, el objetivo general de la investigación es disminuir las deficiencias de selección de información en el discurso oral para favorecer los procesos de escucha comprensiva en los alumnos de sexto grado, grupo “A” de la escuela primaria Mártires de Río Blanco.

Lo anterior al considerar la importancia que tiene intervenir didácticamente en el desarrollo de dicha estrategia comunicativa, siendo que su capacidad para activarla impacta en el proceso para escuchar, así como en el uso de las demás estrategias para posibilitan la comprensión de la información oral y, por tanto, de su capacidad para participar eficientemente en situaciones comunicativas.

La aproximación al estudio es mediante un enfoque cualitativo, siguiendo la ruta de un método de investigación – acción propuesto por Álvarez (2003). Las interpretaciones y nociones científicas que orientan el proceso de investigación se sustentan en el paradigma sociocrítico. Para el acopio de datos en la investigación cualitativa se utiliza la observación directa participante (no estructurada), las notas de campo, las grabaciones en audio y evidencias fotográficas de los escritos.

Para el análisis, interpretación y reflexión de la intervención, se realizaron bitácoras en electrónico, utilizando la rúbrica como instrumento de evaluación. Siguiendo a McMillan & Schumacher (2005), el procedimiento para el tratamiento de los datos asume un método de razonamiento inductivo.

El documento está organizado en ocho capítulos: un análisis de la realidad escolar para constatar la situación problemática; las diferentes líneas teóricas en relación al desarrollo y adquisición del lenguaje; un marco conceptual con la revisión de varios autores, argumentos e ideas con respecto a los conceptos asociados a las variables de investigación; un marco referencial con la relación de investigaciones que son fundamentales para entender el estudio que se ha realizado respecto a la escucha comprensiva o temas relacionados; los referentes metodológicos que orientan el proceso de investigación e intervención didáctica; el análisis, interpretación de datos y resultados; y las conclusiones de la investigación.

CAPITULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La escucha es una condición ineludible para desarrollar la acción educativa. El educador y el educando, se ven llamados a practicar la escucha si quieren tener éxito en la tarea que tienen en mano (Torralba, 2009).

A partir de un análisis y reflexión sobre los aspectos que he descubierto durante mi experiencia en jornadas de observación y ayudantía, en el ejercicio de la práctica profesional como docente y con fundamento en un análisis teórico de la habilidad de escuchar, describo mi perspectiva con respecto al surgimiento de la problemática que orienta el motivo de mi investigación.

1.1 Planteamiento del problema

El acercamiento al trabajo realizado en el aula de clases del sexto grado grupo “A” de la escuela primaria Mártires de Río Blanco, me ha convencido de que los alumnos presentan dificultades al aproximarlos a experiencias pedagógico – didácticos que implican la comprensión de información oral. Se percibe un desconocimiento con respecto a integrar el uso activo de la habilidad de escuchar para el aprendizaje de los contenidos programáticos, al igual que el habla, la escritura y la lectura.

Cassany et al. (2000), haciendo referencia a la importancia de detectar las deficiencias de comprensión en los alumnos, considera que la escucha “se trata de una habilidad instrumental imprescindible para avanzar en la mayoría, si no en todas, las materias del currículo, y que estas carencias pueden convertirse en auténticos obstáculos para el aprendizaje” (p. 129). Por tanto, el buen desempeño académico de los alumnos resulta ser limitante; pues se enfrentan a la realización de actividades o prácticas en las que no se le ha motivado al uso intencional de las variadas estrategias comunicativas que participan en el proceso que conduce a la comprensión de lo que escuchan; de aquello que estudian en las exposiciones, explicaciones, ideas que se presentan y comparten en clase, etc.

Al cursar el tercer ciclo de primaria se enfrentan a un proceso de aprendizaje que conlleva una sobrecarga de contenidos para asimilar en pocas sesiones; el nivel de complejidad aumenta y resultar difícil procesar las diferentes informaciones que son parte

importante para continuar aprendiendo. Además, se encuentran en un periodo de transición a la adolescencia en donde les es difícil por igual escuchar y comprender; con frecuencia surgen conflictos interpersonales que generan actitudes negativas para con su disposición a escuchar en clase. Por lo cual, el alumnado en ocasiones se frustra, desmotiva y desalienta ante el aprendizaje.

Son situaciones en las que al carecer de una formación para la práctica habitual de la habilidad de escuchar, les dificulta aún más el comprender para responder o reaccionar al mensaje oral a través de diversas acciones y actividades de aprendizaje en las que demuestren que han logrado el propósito; tal como el utilizar las diferentes modalidades del lenguaje para una tarea, intervenir en clase para expresar lo que piensan, sienten y quieren o regular su intercambio comunicativo entre compañeros y con el docente, etc.

Para Cassany et al. (2000), la escucha “es una de las habilidades que los alumnos practican más a menudo, es uno de los procedimientos instrumentales más relevantes para conseguir otros aprendizajes,” (p. 110). Sin embargo, la problemática que se ha descrito complica el dar seguimiento a los procesos de enseñanza – aprendizaje en las diferentes asignaturas, por las carencias que presentan para seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener información que deben escuchar para lograr los aprendizajes.

Se ha identificado una problemática importante en relación a la aplicación de la microhabilidad de seleccionar que se describe Cassany et al. (2000), misma que forma parte de los procedimientos que constituyen “las diversas estrategias comunicativas que utilizamos para descifrar mensajes orales” (p. 101); por lo cual, las dificultades para poner en funcionamiento alguno de los procedimientos cognitivos que interactúan entre sí para favorecer la escucha comprensiva, podrían limitar su capacidad para “participar eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral”, como uno de los propósitos de la enseñanza del Español en la educación primaria (SEP, 2011, p.16).

En el 76% con referente a trece alumnos, se han identificado dificultades en la microhabilidad de seleccionar de entre los diversos sonidos, palabras o frases clave y breves, que reflejen su comprensión sobre el sentido completo de un texto oral de acuerdo a un

número de elementos a rescatar para completar información requerida. (Véase diagrama causa-efecto, anexo 10)

De entre las unidades lingüísticas reconocidas por los alumnos (palabras/expresiones) muestran importantes limitaciones para descartar aquello que no parezca relevante desde el punto de vista del contenido del texto oral, y poder extraer la mayor información de lo que escuchan según su relación con los elementos a rescatar para la actividad diagnóstica “completar cuadro”. Existe un rescate de palabras mínimo o de ideas incompletas según lo esperado para complementar la información relevante del cuadro; dichas acciones evidencian la falta de comprensión de la información que escucharon.

Coincide ese 76% de los alumnos, con acciones que revelan su competencia para seleccionar las palabras y frases relevantes según el sentido completo del texto oral, pero mostrando incongruencias en el proceso para agrupar los elementos seleccionados en unidades coherentes y significativas de acuerdo a los elementos requeridos en los diferentes apartados temáticos que se abordaban de manera oral. Tales actividades refieren dificultades por diferenciar los apartados temáticos a pesar de un previo análisis de los elementos a completar en el cuadro como actividad diagnóstica. (Véase diagrama causa-efecto, anexo 10)

De igual modo se ha identificado un deficiente dominio gramatical morfosintáctico y en el diccionario personal de alumnos, en referencia al léxico de la lengua; considerando que el aprendizaje lingüístico previo y la asimilación de sus contenidos por parte de los alumnos, no se vio reflejado como herramientas para poder comprender el sentido completo y los cambios de tema del discurso oral, demostrando con ello carentes destrezas para seleccionar la información relevante y categorizarla según las finalidades determinadas para escuchar.

Las deficiencias para activar de manera integrada la serie de operaciones o procedimientos cognitivos que posibilitan el procesar la selección de información oral (véase figura 06), trae como consecuencia que el alumnado tenga dificultades al momento de hacer uso de esa información para determinadas acciones y actividades de aprendizaje que son dependientes de su nivel de comprensión oral.

1.2 Justificación

Importancia de la enseñanza y el aprendizaje integral de las cuatro habilidades lingüísticas.

La participación activa de un individuo en diversas situaciones comunicativas, implica tener un dominio de las cuatro habilidades lingüísticas de hablar, escuchar, leer y escribir. Sin embargo, a la habilidad de escuchar se le ha dado poca atención en su didáctica porque pareciera ya se tiene desarrollada en los alumnos y no se requiere de técnicas y estrategias didácticas específicas para su aprendizaje y enseñanza. Por lo cual, no se le incluye formalmente en la descripción de los propósitos para la enseñanza del Español en Educación Primaria.

La SEP (2011) menciona: “la escuela primaria debe garantizar que los alumnos participen en diferentes prácticas sociales del lenguaje” (p. 16); para que encuentren oportunidades para la adquisición, conocimiento y uso de las habilidades lingüísticas de producción oral y escrita, así como de la habilidad lingüística de comprensión, la lectura. Podría interpretarse como que no se ha considerado importante integrar en la propuesta educativa, experiencias que aproxime a los niños al aprendizaje y práctica de la habilidad lingüística de comprensión, el escuchar.

Uno de los propósitos de la enseñanza del Español, describe el que los alumnos “participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral” (SEP, 2011, p. 16); no implica exclusivamente la idea de practicar el habla con la participación en debates, exposiciones en clase, etc.; también el programar actividades que integre el enseñar a escuchar: “una didáctica de la comunicación oral debe no sólo insistir en el desarrollo de las capacidades expresivas, sino de las comprensivas, en prestar atención al otro, oírle, atenderle” (Reyzábal, 2003, p. 89).

Desde una experiencia personal en el contexto áulico, el escuchar se ha desarrollado de modo pasivo en los alumnos y se manifiesta como una actividad aislada a comparación de los procesos de lectura y escritura, que tienen mayor formalidad en su enseñanza y aprendizaje. De Marengo & González, 1999; Lomas, 1999; Cassany et al., 2000 han reflexionado desde hace dos décadas en cuanto a este asunto, y referido que no se le ha dado

la relevancia debida a la planificación y práctica de actividades para trabajar el desarrollo de la habilidad de escucha; con diversos propósitos de aprendizaje y con respecto a favorecerla con programas de trabajo que integre el hablar, leer y escribir.

Lomas (1999), refiere que, aunque el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria en la enseñanza obligatoria es la mejora de las destrezas comunicativas habituales en la vida de las personas: hablar, escuchar, leer, escribir, “a veces lo que se hace en las aulas no siempre se adecua a esta intención” (p. 19). Una situación que aún en la actualidad prevalece; por desconocimiento o desinterés de algunos docentes para que los alumnos adquieran, conozcan y utilicen de manera integral las cuatro habilidades lingüísticas en su aprendizaje.

Cassany et al. (2000), comenta cómo los alumnos y maestros no solemos tener en cuenta la habilidad de escuchar en la clase de lengua: “seguramente no discutimos su importancia, pero en la práctica no le dedicamos una atención especial. Se supone que los alumnos ya saben escuchar y que vale más que apliquemos nuestros esfuerzos en otras direcciones: lectura, escritura, gramática, etc.” (p. 109).

En el entorno familiar aprendemos y reforzamos actitudes, valores y hábitos de convivencia social que son congruentes con la habilidad de escuchar; pero también es un asunto académico. En el contexto escolar los alumnos pueden potenciar su capacidad para poner en práctica estrategias comunicativas para que el proceso de enseñanza – aprendizaje continúe siendo significativo y duradero.

“Tal vez la falta de un tratamiento programático de la escucha se deba a una confianza tácita: la escucha sería una de esas habilidades que se aprenden “en la calle”, es decir, en los ambientes cotidianos, no escolares” (De Marengo & González, 1999, p. 56). Desde una vivencia y perspectiva personal, la realidad es que los saberes que se han adquirido en el ambiente familiar no garantizan que toda persona tenga las herramientas necesarias para continuar aprendiendo durante toda la vida; de poder enfrentarse a aprendizajes más sofisticados y poder comprender situaciones con cierto grado de formalidad.

Necesario es, que los docentes enseñemos a escuchar desde la etapa infantil, Es en la escuela donde se aprenden nuevos saberes y a refinar los conocimientos, habilidades y

actitudes que ya se han adquirido de forma natural o por la enseñanza de un adulto. Así también la habilidad de escucha se considera que es aprendida y se desarrolla si se practica continuamente como el hablar, leer y escribir.

Siguiendo a Lomas (1999), “la educación lingüística y literaria en las aulas de la enseñanza primaria y secundaria debe contribuir, a juicio de enseñantes, lingüistas y especialistas en asuntos pedagógicos, a la mejora de las habilidades expresivas y comprensivas de los alumnos” (p. 19). Y aún en la actualidad no se percibe una preocupación importante por reconocer que uno de los propósitos para la enseñanza del Español en Educación Primaria, debe ser contribuir a que los alumnos tengan la capacidad de comprender discursos orales; de aplicar la comprensión de los mismos a situaciones de aprendizaje que integre el uso eficiente de cuatro habilidades lingüísticas.

Para Reyzábal (2003), las reflexiones en De Marengo & González, 1999; Lomas, 1999; Cassany et al., 2000 son importantes de considerar al diseñar propuestas de actividades para enseñar Lengua. Para la Educación Primaria ha planteado como uno de los objetivos necesarios para adquirir un dominio básico de la comunicación oral, que el alumno sea capaz de “comprender mensajes orales, relacionándolos con las propias ideas y experiencias, interpretándolos y valorándolos críticamente y aplicándolos a nuevas situaciones de aprendizaje” (p. 134).

Disponernos como docentes a la práctica de la escucha, es necesario para promover en los alumnos un alto grado de comprensión y participación activa, según los propósitos de las situaciones comunicativas. A partir del análisis y reflexión en cuanto a los planteamientos de diversos autores citados en la presente investigación, se entiende a la habilidad de escucha comprensiva como un proceso que implica poner en marcha todas las diferentes estrategias comunicativas y subprocesos de selección, interpretación, anticipación, inferencia y retención de la información proveniente de diferentes tipos de discursos.

De acuerdo con Reyzábal (2003), “todo enseñante debe saber, y obrar en consecuencia, que el mismo contenido se adquiere mejor si se aprende de diversas maneras; por ejemplo, mediante la expresión y comprensión oral y escrita” (p. 76). Así es como desde una perspectiva como docente, se está de acuerdo con que la escucha tiene importancia para

el logro de otros aprendizajes no sólo desde la enseñanza de la lengua materna; sino también para el desarrollo de estrategias y técnicas para aprender a aprender temas de otras asignaturas del currículo.

La suposición anterior se ve reflejada indirectamente en los resultados de la aplicación del examen Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA) del 2016, en la escuela primaria Mártires de Río Blanco. En el cual se indica que el mayor porcentaje de los alumnos alcanzó un bajo nivel de desempeño, en relación a los conocimientos y habilidades que fueron evaluados en el área de Lenguaje y Comunicación; con ello se considera que las deficiencias de comprensión oral pudieron tener repercusiones negativas para su buen desempeño escolar, siendo una habilidad imprescindible para avanzar en el hablar, leer y escribir.

El 41.3% de los alumnos de sexto grado son capaces de seleccionar información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos; comprenden textos que se apoyan en gráficos; distinguen los elementos básicos en la estructura de un texto descriptivo y algunos textos literarios; son capaces de comprender la información contenida en textos expositivos y literarios; distinguen los propósitos comunicativos de diferentes tipos de textos; pueden elaborar inferencias simples a nivel local que requieren de interpretar el contenido, la estructura y la función comunicativa de un texto.

Los resultados del examen PLANEA demuestran la influencia del uso deficiente de las estrategias comunicativas de seleccionar, interpretar e inferir para la resolución de actividades que implican las habilidades de leer y escribir. Por tanto, se considera desde la propia experiencia docente, que la adquisición de los aprendizajes necesariamente requiere de la aplicación activa de estrategias o procedimientos que aproxime a los alumnos a la comprensión de los contenidos.

Son problemas de dificultad para procesar la información, que deben solucionarse desde un proceso de enseñanza – aprendizaje planificado, continuo, permanente, repetitivo, significativo, relevante e interesante, con el uso eficiente no solo de las habilidades lingüísticas de producción sino también de comprensión; sin desatender la escucha, por ser

la habilidad que más practicamos para satisfacer las necesidades de información y conocimiento (Cassany et al., 2000).

De acuerdo a los resultados del examen diagnóstico aplicado por la docente titular al inicio del ciclo escolar 2019 – 2020, en relación a los conocimientos generales de 5º, se determinó que el porcentaje más elevado de acuerdo a la cantidad de aciertos corresponde a la materia de español con un 64% de logro suficiente. Por tanto, al identificar dificultades en relación a los conocimientos básicos de todas las materias, se es necesario la aplicación de una didáctica que integre las cuatro habilidades lingüísticas, siendo herramientas indispensables que en su conjunto deben utilizarse para llevar a cabo la comunicación; ese proceso esencial a través del cual se accede al conocimiento atendiendo a la diversidad de situaciones en las que los alumnos favorezcan el aprender a aprender.

Otro de los aspectos que me ayudó a identificar el problema es que a nivel institución y emanado de la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar para el cumplimiento del Programa Escolar de Mejora Continua del ciclo escolar 2019 – 2020, se ha propuesto como objetivo el fortalecer el diseño y la aplicación de estrategias para mejorar la comprensión, fluidez, velocidad lectora y el uso de reglas ortográficas en la producción de textos encaminado a lograr que el 80% de los alumnos consoliden tales habilidades durante el ciclo escolar.

El planteamiento de la meta anterior no debe suponerse como un trabajo aislado que implica sólo la habilidad de comprensión lectora y escrita, sino que es necesaria una didáctica que integre a las habilidades lingüísticas orales y relacionarlas de múltiples maneras, puesto que un enfoque didáctico comunicativo funcional a través de las prácticas sociales del lenguaje, implica que los alumnos participen en diversas situaciones comunicativas sobre temas donde se deberá usar estrategias de comprensión y expresión oral y escrita.

Por tal análisis es indiscutible la necesidad de darle relevancia a las habilidades orales y su estudio, que constituya el fundamento para el diseño y aplicación de una didáctica encaminada a desarrollar la escucha comprensiva desde el uso activo de estrategias comunicativas en donde se integren la habilidad de escribir, leer y hablar de manera conjunta y equilibrada, para que los alumnos de sexto grado puedan acrecentar su desempeño de

participación en toda experiencia comunicativa en el aula de clase pero también en la familia y en la comunidad.

De acuerdo a un análisis del proceso de comprensión oral que se propone en Cassany et al. (2000), y a los resultados en el nivel de desempeño que lograron los alumnos en la aplicación de las actividades diagnósticas en el mes de junio de 2019, existe un equivalente al rectificar que es necesario el planteamiento de una didáctica orientada al desarrollo de la microhabilidad de seleccionar; siendo el primer paso para que tengan la posibilidad de descifrar mensajes orales desde su capacidad para distinguir de entre los diversos sonidos, palabras o frases clave de un discurso, así como saber agrupar los elementos en unidades coherentes y significativas (palabras en sintagmas, sintagmas en oraciones, las oraciones en apartados temáticos).

El docente como formador del futuro, tiene de entre sus responsabilidades sociales, el saber escuchar a sus alumnos con atención, respeto, empatía, etc. Y así mismo, de darle valor a la enseñanza de la escucha comprensiva en el aula de clases. En el entendido de que, aunque no se explicita por escrito en el Plan y Programa de Estudios (2011) como uno de los propósitos para la enseñanza del Español en la Educación Primaria, es una tarea fundamental para lograr el desarrollo integral de los niños; “pues sin ella no hay comunicación, por bien que se hable. Básicamente hay que escuchar para conocer a los demás, aprender y enseñar, responder, confirmar, cuestionar o rectificar” (Reyzábal, 2003, p. 90).

1.3 Objetivo general

Disminuir las deficiencias de selección de información en el discurso oral para favorecer los procesos de escucha comprensiva en los alumnos de sexto grado, grupo “A” de la escuela primaria Mártires de Río Blanco.

1.4 Objetivos específicos

- Integrar el desarrollo de la escucha, con un trabajo en conjunto con las habilidades lingüísticas de hablar, escribir y leer, en diferentes contenidos disciplinares del programa de estudios de sexto grado.

- Aplicar juegos de lengua y literatura popular mediante el uso de diferentes categorías léxicas en el lenguaje verbal, como estrategia para favorecer la selección de información oral.
- Identificar el avance que tienen los alumnos en el desarrollo de las microhabilidades favoreciendo la escucha, desde la interpretación cualitativa.

1.5 Preguntas de investigación

1. ¿Qué resultados se obtienen en el desarrollo de la escucha comprensiva, al trabajar de manera conjunta con las habilidades lingüísticas de hablar, leer y escribir?
2. ¿De qué manera se desarrolla la selección de información del discurso oral mediante la aplicación de juegos de lengua y literatura popular, con el uso de diferentes categorías léxicas en el lenguaje verbal?
3. ¿Qué avance se identifica en los alumnos en su desarrollo de las microhabilidades de la escucha desde la interpretación cualitativa?

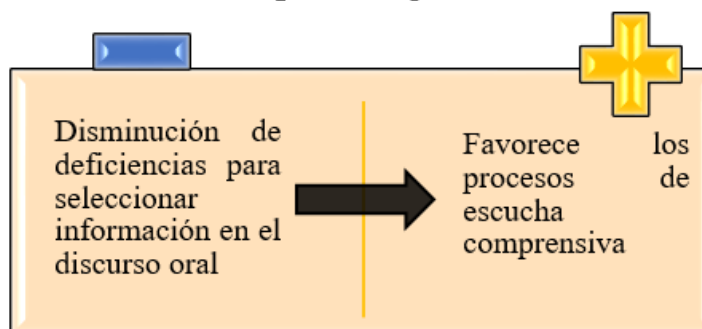
1.6 Supuesto de la investigación

La disminución de deficiencias para seleccionar información en el discurso oral favorece los procesos de escucha comprensiva en los alumnos de sexto grado “A” de la escuela primaria Mártires de Río Blanco.

En el siguiente esquema se identifica en un primer momento a la variable independiente como el fenómeno que el investigador estudia, manipula experimentalmente y evalúa; siendo que el desempeño de los sujetos de estudio para la selección de información de discursos orales incide para favorecer la variable dependiente.

La variable dependiente como el factor que el investigador analiza para determinar los efectos positivos o negativos que se producen en el proceso de la escucha comprensiva de los alumnos, cuando cambian los valores de la variable independiente.

Figura 1. Supuesto



Fuente: elaboración propia

1.7 Contexto escolar

La Escuela Primaria Federal Mártires de Río Blanco, con clave del centro de trabajo 24DPR2172M, se encuentra ubicada en la unidad habitacional Fidel Velázquez, en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí (véase anexo 1). Proporciona un servicio educativo del turno matutino a 554 alumnos, divididos en tres grupos por cada grado escolar y con un horario de 8:00 am a 1:00 pm.

El personal de la institución se conforma por un director, subdirectora, secretario, dieciocho maestros frente a grupo, un maestro de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales y barreras de aprendizaje de los grados de primero a tercero y otro maestro para los grados de cuarto a sexto, apoyando a un aproximado de 20 alumnos a nivel institución.

En relación a las características del edificio escolar, se delimita el espacio por bardas con protección, a la entrada se encuentra un portón de rejas y enseguida una puerta de hierro sólido; existe un espacio techado entre ambas puertas para que los alumnos permanezcan protegidos mientras esperan la hora de entrada a la institución y cuando esperan a los padres de familia a la salida de clases.

La escuela cuenta con las instalaciones suficientes para atender a la comunidad escolar; 18 aulas de clase equipadas con mobiliario para el alumno, pizarrones blancos, estanterías y equipo tecnológico de proyección y audio; una biblioteca equipada con libros de texto, mesas de trabajo para los alumnos, equipo de proyección y audio; oficinas administrativas para el secretario, subdirector y director del plantel; el servicio de sanitarios, consta de seis baños para niñas y uno para maestras, así también para los niños y maestros;

como espacios para almacenar material de educación física, existen dos bodegas de tamaño reducido. (véase anexo 2)

A inicio del ciclo escolar 2019 - 2020 se restituyó el aula de medios equipada con doce computadoras y dos laptops a cargo de un docente capacitado para el área; la cooperativa escolar tiene su propia instalación así también cuenta con un espacio cerrado que sirve para el área de mantenimiento; en relación a los espacios recreativos sólo existe una cancha techada para las clases de educación física, entre otros espacios al aire libre entre cada sección de las aulas.

Las características de la plantilla docente y el personal directivo se distinguen por ser docentes puntuales y comprometidos, pues existe una relación de trabajo entre los docentes de la institución que fomenta el trabajo colaborativo y le dan suma importancia a la planificación de las actividades.

Se cuenta con un plan de trabajo de comisiones en las que participan todos los docentes respecto a la organización de actividades de la biblioteca escolar, periódico mural, puntualidad y asistencia, reconocimientos, seguridad escolar, acción cívica, sonido, higiene y salud, acción cultural, ecológica y cooperativa escolar.

En la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar se han elaborado metas para el cumplimiento del Programa Escolar de Mejora Continua del ciclo escolar 2019 - 2020, destacando aquellas en las que como docentes en formación somos capaces de intervenir.

El aplicar y diseñar estrategias innovadoras para lograr que el 80% de los alumnos consoliden la comprensión, fluidez y velocidad lectora, así como el uso de las reglas ortográficas en producciones escritas; desarrollar en un 90% el procesamiento de la información a través de estrategias didácticas contextualizadas, lúdicas, creativas para la resolución de problemas matemáticos; conocer y aplicar de manera correcta y oportuna los planes y programas de estudio, a fin de obtener mejores resultados sistematizando y documentando avances; obtener un 90% de participación activa de los padres de familia en las diferentes actividades académicas y culturales.

Las acciones que se pondrán en marcha para el ciclo escolar como parte de la Nueva Escuela Mexicana para fortalecer la educación cívica y ética es la integración del maestro al

alumno en sus diversas actividades de receso para fortalecer los valores, realizar pausas activas guiadas por el docente y los alumnos, establecer normas con los alumnos dando a conocer sus consecuencias tanto positivas como negativas y finalmente fortalecer el uso de palabras mágicas.

Las acciones a emprender para fortalecer la convivencia familiar es realizar jornadas didácticas con los padres un día a la semana. Para promover el arte y la actividad física se promoverán las artes visuales, música, danza y teatro. Con respecto a impulsar la educación plurilingüe e intercultural, se llevará a cabo actividades para empezar el día tales como la lectura de diversos textos, canciones, lenguaje de señas, juegos tradicionales, palabras mágicas y mímica con palabras memorizadas con el uso de diversas lenguas.

1.7.1 Contexto áulico

El grupo de sexto grado “A” de la Escuela Primaria Mártires de Río Blanco, está conformado por 22 alumnos de los cuales 12 son niñas y 10 niños; el salón de clases se ubica exactamente a un costado derecho de la entrada principal a la institución, junto a los comedores de primaria mayor. (Véase anexo 2)

Se cuenta con mobiliario básico que incluye dos escritorios, pizarrón blanco, un estante de concreto y uno de plástico almacenando material escolar que los alumnos entregan a inicio de ciclo escolar tal como hojas blancas y de color, plumones de agua y para pizarrón blanco, lápices de cera, tijeras, dados, cuentos y revistas. Se cuenta con 12 mesas trapezoidales para el trabajo en parejas, ocupando solamente 11 de ellas por alumnos generalmente siendo un niño y una niña, las cuales están organizadas en cuatro columnas; la uno y tres están conformados por 3 mesas, la dos por 4 mesas y la cuatro por 3 mesas ocupando solamente dos.

Al mes de septiembre de 2019, tres alumnos tienen 10 años y diecisiete alumnos 11 años, ubicándose en la etapa del desarrollo cognoscitivo de las operaciones concretas de 7 a 11 años según Piaget, en el cual los niños utilizan las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente tocante a personas, lugares y cosas tangibles y concretas, teniendo la capacidad de abordar los problemas de forma más

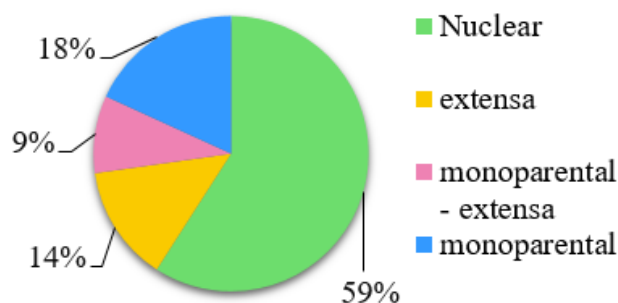
sistemáticamente puesto que su pensamiento muestra menor rigidez y mayor flexibilidad (Meece, 2000).

En relación a los dos alumnos con edad de 12 años, se ubican en la etapa de las operaciones formales para las edades de entre 11 a 12 años y en adelante. Meece (2000) refiere que en esta etapa los preadolescentes se caracterizan por comenzar a formarse un sistema coherente de lógica formal, contando con las herramientas cognoscitivas que le permiten solucionar muchos tipos de problemas de lógica, tal como razonar en forma abstracta y reflexiva sobre cosas con las que nunca han tenido contacto, generar ideas acerca de eventos que nunca ocurrieron y hacer predicciones sobre hechos hipotéticos o futuros.

Los alumnos provienen de las siguientes colonias pertenecientes al municipio de Soledad de Graciano Sánchez: la Virgen (3), Fidel Velázquez (3), Azaleas (3), el Polvorín (2), los Álamos (1), la Lomita 3ª sección (1), Praderas del Maurel (1), Real Providencia (1), San Antonio (1) Hogares ferrocarrileros 1ra sección (1), Hogares ferrocarrileros da sección (1), los Cactus (1), Central de maquinaria (1), Bugambilias (1) y Hogares Obreros (1).

En enero de 2018 se aplicó una encuesta de información básica para identificar el tipo de familia de acuerdo a su estructura (Melogno, 2002). El 59% de las familias es nuclear compuestas por ambos padres y de 2 a 3 hijos; el 18% son familias extensas formadas por los padres con los descendientes, abuelo (s), cuñadas o sobrinos; las familias monoparentales – extensa representan un 14% conformadas por mamá o papá con los descendientes, abuelo (s) o tíos y, finalmente con un 9% las familias monoparentales simples compuestas por mamá o papá y el hijo.

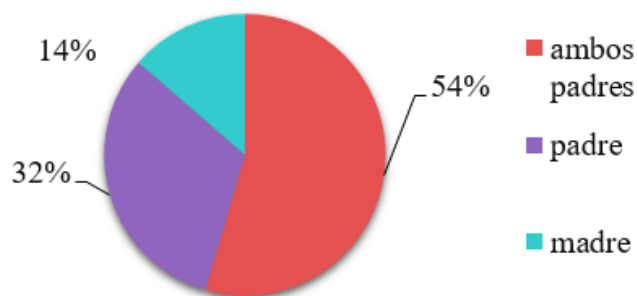
Figura 2. Tipología familiar.



Fuente: elaboración propia

Los alumnos provienen de hogares, que, con respecto a los datos proporcionados por ellos mismos, poseen un nivel económico medio de vida; en el 54% de las familias ambos padres trabajan, en el 32% sólo el padre labora y con un porcentaje mínimo del 14% sólo la madre trabaja en el caso de familias monoparentales.

Figura 3. Rol económico en la familia.



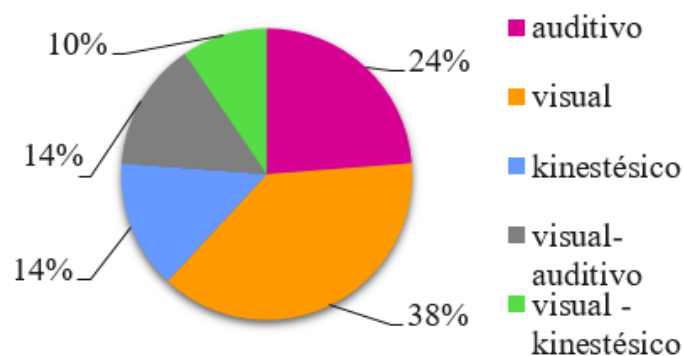
Fuente: elaboración propia

Los oficios de vendedor, obrero, ama de casa, comerciante, cocinera y las profesiones de dentista, químico, logística, auditor, servicios de salud, son predominantes en las madres de familia; los padres se dedican a los oficios de vendedor, obrero, comerciante, chofer distribuidor, minero además de profesiones como supervisor e ingenieros.

De acuerdo a los resultados de la tabla de comportamiento según el sistema de representación preferido propuesto por Neira, J. (2007), el estilo de aprendizaje predominante en el grupo es visual con un total de 9 alumnos dentro los cuales se encuentra Dani, Sam,

Juan, José, Rosa, Karla, Jared, Luis y Raúl. En segundo lugar, el auditivo con 7 alumnos conformados por Paula, Ceci, Lisa, Javi, Yuri, Rita y Osiel. En tercer lugar, el estilo de aprendizaje visual – auditivo con 3 alumnos integrados por Jorge, Nora y Yuli. Los alumnos Súsán y Tino se encuentran ubicados en el kinestésico y sólo la alumna Emma se identifica en el auditivo – kinestésico.

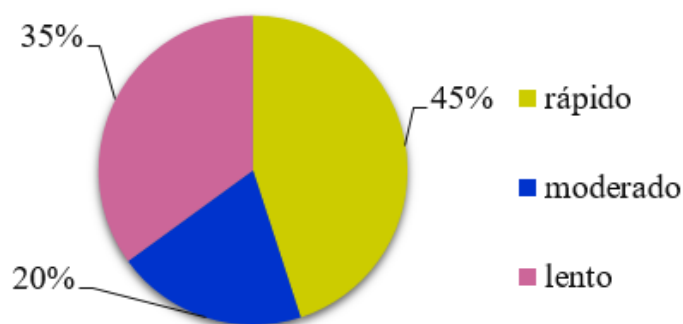
Figura 4. Estilos de aprendizaje predominantes



Fuente: elaboración propia

La observación de los alumnos en cuando a la velocidad que desempeñaron en el desarrollo de las actividades, la retención e interpretación de información, se determina que el ritmo de aprendizaje predominante es el rápido con un total de 9 alumnos, seguido por 7 con un ritmo lento y 5 con un ritmo moderado.

Figura 5. Ritmos de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Las principales características personales y generales detectadas en el grupo, son con respecto a la influencia de los problemas de familias disfuncionales que provocan conductas

disruptivas en los alumnos; inasistencias continuas; libertad en cuanto a actividades recreativas; incumplimiento de tareas e irresponsabilidad de sus útiles para la clase.

Las fortalezas que se han identificado tienen que ver con que los alumnos muestran actitudes de respeto, son activos, muestran curiosidad, comprometidos cuando se lo proponen, ayudan cuando ven a un compañero en problemas y son muy competitivos.

En sus procesos de aprendizaje académico la investigadora y según comentarios de la docente titular, la mayor parte de los alumnos requiere mayor apoyo en matemáticas, por las dificultades que se han identificado constantemente para resolver problemas de multiplicación con fracciones de diferente denominador; problemas con más de dos algoritmos; problemas para obtener área, perímetro y volumen así también; realizar conversiones con unidades de medida y las dificultades para explicar procesos de resolución.

Las necesidades detectadas a partir de la aplicación del examen diagnóstico de operaciones básicas en el mes de agosto de 2019, se destacan en mayor proporción las dificultades en matemáticas para resolver operaciones de divisiones, sumas y restas con punto decimal o de fracciones mixtas.

Con respecto al desempeño de los alumnos en español, el examen diagnóstico aplicado en el mes de agosto de 2019, se enfocó en detectar el número de palabras leídas por minuto y la fluidez lectora. Resultó que la mayoría de los alumnos leen de 55 a 110 palabras y un total de 14 alumnos se identificaron con un nivel regular de fluidez lectora. Las principales dificultades detectadas son en relación al cambio de palabras o letras que hacen al leer, el no respetar los signos de puntuación, trabarse con palabras o repetirlas y la falta de volumen en la lectura.

Desde una perspectiva como docente en formación de los alumnos, he identificado que las dificultades generales radican en el organizar información de un texto en gráficos; uso de reglas ortográficas para redacción; interpretación de textos; formulación de preguntas de indagación; producción de textos; la expresión oral para compartir ideas, inquietudes o conclusiones y la lectura en voz alta.

De acuerdo a los resultados del examen diagnóstico de conocimientos generales de quinto grado, se determinó que los alumnos Jorge, Lisa, Osiel, Súsán, Rita y Karla, necesitan especial atención para el proceso de enseñanza – aprendizaje por presentar importantes dificultades en relación a los conocimientos básicos de las materias.

El bajo desempeño académico está asociado a circunstancias personales o familiares que tienen que ver con la ausencia de uno o ambos padres por trabajo, la separación de los padres y la falta de apoyo en tareas escolares. Sin embargo, los alumnos presentan fortalezas en cuanto al dibujo, deporte, video juegos y la socialización; lo cual repercute positivamente en su disposición para participar en las actividades, relaciones sociales, deportivas, etc.

Es importante señalar que se ha identificado a una alumna con discapacidad intelectual (D. I.), a la cual se le capacita con las necesidades básicas de aprendizaje tal como leer, escribir y realizar operaciones básicas para que pueda consolidarlas; sus habilidades a desarrollar en el aula deben ser prácticas o manuales, recibiendo orientación por parte del personal de Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular con que cuenta la institución educativa. De igual modo, el maestro de apoyo solicita que un alumno canalizado con dificultad severa de aprendizaje (D. S. A.) acuda a trabajar una vez por semana a reforzar aprendizajes básicos de las materias.

Analizando los resultados obtenidos en el diagnóstico desde su relación con la temática de la escucha comprensiva..., la facilidad de movilizar a los educandos para actividades colaborativas facilita la comunicación recíproca; su desarrollo cognitivo permite activar su razonamiento reflexivo para un nivel de comprensión más amplio; la cercanía entre sus viviendas posibilita la interacción frecuente entre compañeros; la escasa comunicación con adultos limita el desarrollo del lenguaje oral expresivo y de comprensión; la falta de seguimiento en un contenido obstaculiza la retención de lo escuchado. Es decir, la habilidad de escuchar sin duda está implicada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

A continuación, describo las principales líneas teóricas planteados por diferentes autores en relación al desarrollo y adquisición del lenguaje; siendo relevante para el investigador precisar en qué corriente de pensamiento se inscribe el tema de la escucha comprensiva en el proceso educativo del español. Así como incluir las relaciones más significativas que se dan entre las teorías que se van a mencionar y la habilidad de la escucha.

2.1 Teoría conductista del aprendizaje

Para la psicolingüística de inspiración conductista, el aprendizaje lingüístico no es en consecuencia otra cosa que la adaptación del niño a los estímulos externos de corrección y repetición de los adultos en las diversas situaciones de comunicación; la adquisición y el dominio de una lengua se adquiere con la adquisición de hábitos lingüísticos consolidados gracias a la repetición, a la imitación y al refuerzo de emisiones verbales correctas y el rechazo de las incorrectas (Lomas, 1999).

Skinner (1957) es el principal exponente de la teoría conductista al considerar al desarrollo del lenguaje como un comportamiento verbal. Plantea que el comportamiento deseado respecto a los sonidos propios de la lengua materna, sería reforzado selectiva y sistemáticamente mediante la atención, reprobación o supresión para que el comportamiento no deseado fuera extinguido (Garton & Pratt, 1991).

Para que el alumno aprendiera a hablar y a producir oraciones se le limitaba a la actividad de imitar las producciones correctas de los padres, siendo un receptor pasivo de la constante estimulación ambiental y de los refuerzos en la producción del lenguaje correcto; el alumno refleja una actuación meramente pasiva respecto al ambiente, pues dentro de esta teoría no se requiere que el alumno construya activamente su lenguaje (Garton & Pratt, 1991).

2.2 Teoría innatista

Chomsky (1965) fue el máximo exponente de tal teoría que plantea la existencia de reglas generales del lenguaje universal, con formas habladas y escritas diferentes, dependiendo de cada lenguaje en particular (Garton & Pratt, 1991). Se considera que en la mente existe un conocimiento innato de los principios universales de la lengua, una facultad

específica del aprendizaje de la lengua que provee al niño de un plano ya hecho y detallado de su estructura (Halliday, 2001).

Para las teorías innatistas el aprender lengua materna consiste en hacer encajar los patrones de todo el lenguaje que oye el niño a su alrededor respecto a la estructura que ya posee (Halliday, 2001). Se plantea que los principios universales de la lengua son accionados por el input lingüístico en forma de oraciones que son oídas por el niño y posteriormente la tarea consiste en procesarlo para generar como output las oraciones gramaticales de lenguaje (Garton & Pratt, 1991).

Según Garton & Pratt (1991), el input lingüístico al que se enfrenta el niño puede estar condicionado por la audición, la capacidad de atención, lo que esté haciendo en ese momento, lo que hace el adulto o el nivel de ruido con el que compite el lenguaje.

Chomsky (1965), en su crítica a las teorías conductistas sobre adquisición y desarrollo del lenguaje, considera el lenguaje como un sistema gobernado por reglas, de lo que se deduce que la adquisición y el desarrollo de una lengua es posible gracias a la interiorización de dichas reglas.

De ahí la crítica generativista a una tradición didáctica caracterizada por la imitación, la repetición sistemática, la memorización o la descontextualización de los enunciados y la alternativa de una metodología de enseñanza de las lenguas orientada al estudio de la gramática como eje de la actividad pedagógica y al conocimiento y a la manipulación de las estructuras sintácticas de la lengua (Lomas, 1999).

Al igual que la teoría conductista de Skinner (1957), la teoría innatista de Chomsky (1965) percibe al alumno como un simple receptor pasivo de la conversación, puesto que su actividad sólo consiste en procesar los inputs lingüísticos que recibe, sin considerar importante su papel activo para el desarrollo de la lengua (Garton & Pratt, 1991).

2.3 La teoría del desarrollo mental de Vygotsky

Esta línea de pensamiento precisa que la interacción es el medio de aprendizaje para el conocimiento del español. Sin duda fundamental para sustentar los intereses de la investigación puesto que inicialmente la habilidad de escucha es dependiente para la

adquisición del lenguaje en tanto que el niño escucha el habla de sus padres, hermanos, etc.: “Las teorías psicolingüísticas vinculan la adquisición y el desarrollo de una lengua a las situaciones socioculturales en que tiene lugar el uso comunicativo” (Lomas, 1999, p. 51).

Lomas (1999) comenta que el “aprender a hablar una lengua no es sólo aprender la gramática de esa lengua sino también, y, sobre todo, saber cómo usarla de una forma adecuada y coherente en sus contextos de producción y recepción” (p. 52). Es decir, el papel del adulto y del contexto sobra mucha relevancia para poder influir positivamente en el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño; si estos se esfuerzan por hacer más precisa cada vez la información que escuchan los niños, esto favorecerá su comprensión y con ello poder estimular su actividad de expresión verbal y escrita.

La adquisición y el desarrollo del lenguaje no sólo no solo se construye gracias a las propiedades innatas de la mente humana que plantea Chomsky (1965), sino también debido a la interacción del hablante en todo tipo de contextos comunicativos. De lo que se deduce que la competencia lingüística innata es una condición necesaria pero no suficiente para la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa de las personas (Lomas, 1999).

Las contribuciones respecto al desarrollo del lenguaje hablado y escrito, como parte de los procesos mentales superiores que estudió Vygotsky, precisan que los dominios de tales signos son esenciales para el desarrollo individual; su teoría expone que “el desarrollo intelectual precede del dominio de los medios sociales de pensamiento, es decir, del lenguaje” (Garton & Pratt, 1991, p. 54).

Su teoría se sustenta en la idea de que la interacción social es fundamental para adquirir y desarrollar el lenguaje. A diferencia de la teoría conductista e innatista, se le concibe al niño como un participante activo, así como adaptativo puesto que está sometido a un respectivo contexto lingüístico (Jiménez, 2010).

Vygostky (1934/1993), plantea un lenguaje inicial meramente social, con una función primordial de comunicación y de vinculación con los adultos y su influencia; pero dicho lenguaje llega a convertirse en un lenguaje egocéntrico a medida que el niño va creciendo y utiliza para sí mismo el habla que escucha en su medio circundante social. Tal proceso de transitar de un lenguaje exterior al interior, es esencial en el desarrollo individual del

pensamiento lógico al considerar que el lenguaje egocéntrico tiene la función intelectual de planificar y hacer intangible la acción como resultado de la interacción social del niño (Montealegre, 2016).

2.4 Teoría del desarrollo cognitivo de Bruner

Al ser uno de los más notables exponentes de la idea de que el lenguaje se desarrolla en el niño a través de los procesos de interacción social según las posturas de Vygotsky y su influencia, Bruner precisó que el niño aprendería a hablar el lenguaje de un grupo sociocultural a medida que era partícipe de interacciones activas principalmente con la madre, a la cual se le asigna la función principal de quien guía y brinda apoyo de acuerdo al concepto propuesto de andamiaje (Garton & Pratt, 1991).

Su teoría se sustenta en la creación u organización de contextos familiares y rutinarios en donde la madre interactúa con el niño mediante juegos o actividades, planteando como la sencilla lectura puede ayudar al desarrollo de la gramática, comunicación y posteriores habilidades de alfabetización a medida que el niño va aumentando su actuación lingüística en conjunto con su madre (Garton & Pratt, 1991).

Siguiendo los postulados de Bruner, respecto al concepto de andamiaje como ayuda adulta para el aprendizaje del niño, existen experiencias compartidas entre DeLoache & DeMendoza (1987), quienes al aplicarlo han identificado como el niño al escuchar leer a la madre, aumenta su aprendizaje sobre los libros, la naturaleza y las convenciones del lenguaje escrito (Garton & Pratt, 1991). Así mismo Wells & Olson (1977, 1977), “consideraron que el niño aprende mucho sobre la organización del lenguaje escrito escuchando el lenguaje de las historias que se leen” (Garton & Pratt, 1991, p. 70).

2.5 La adquisición del lenguaje según Piaget

Piaget no propuso una teoría específica del desarrollo del lenguaje, pero de acuerdo a su teoría del desarrollo cognoscitivo, se plantea cómo el lenguaje está determinado por el desarrollo de la inteligencia, puesto que hay aspectos que se alcanzan según el nivel de control cognitivo; tal aseveración postula que el lenguaje es un instrumento que surge como consecuencia de las representaciones que se va formando el niño siguiendo el desarrollo del

pensamiento conceptual y que por tanto, tiene la función de organizarlo según sus progresos hechos (Soto, 2005).

Piaget (1923/1983; 1924/1973) consideraba a las producciones sonoras iniciales como un simple acompañamiento de la acción y no les otorga ninguna función comunicativa, son egocéntricas (Montealegre, 2016).

Es en edad preescolar cuando el habla del niño, no se enfoca en entender el punto de vista de quien lo esté escuchando, pues sólo percibe la realidad desde su propia visión absoluta; tal concepción confirma que el lenguaje inicial es propiamente individual interno, a diferencia de la teoría del desarrollo mental de Vygotsky (1934/1993), puesto que dicho teórico postula que el lenguaje social es primario con respecto al egocéntrico al utilizar esa habla que escucha en la interacción para después dirigirse a sí mismo y construir su pensamiento lógico (Montealegre, 2016).

Desde la perspectiva de Piaget según Montealegre (2016), el lenguaje egocéntrico que caracteriza a un niño en edad preescolar va disminuyendo hasta desaparecer cuando se transita de un habla individual interno hacia un lenguaje exterior que es socializado y comunicativo; dicho proceso comienza entre la edad de los siete u ocho años al surgimiento de la acción operatoria.

En la etapa del desarrollo cognoscitivo propuesto por Piaget, conocido como el de las operaciones concretas que corresponde a la edad de entre los 7/8 hasta los 11/12, surge el pensamiento intuitivo de acuerdo con Jiménez (2010). En dicho proceso se mejora la capacidad de comunicación en el niño, tanto la función informativa de transmisión y recepción como la función de control respecto a las conductas de otros y las suyas, siendo capaz de responder a instrucciones de otros.

En la función de recepción de información, se identifica a un sujeto pasivo respecto al desarrollo del lenguaje al momento en que el niño asume o copia muchas de las conductas lingüísticas de los modelos adultos,

Piaget en González & Jorge (2003) refiere que no sólo se limita a repetir lo que escucha decir, puesto que en el niño mucho antes de iniciarse el proceso de enseñanza ya

posee inteligencia y pensamiento lógico, concebida como aquellas operaciones que ha vivido y en las que ha actuado, siendo de gran importancia para permitirle procesar la información y desarrollar el lenguaje: “conforme el niño va madurando, tiene acceso nuevas posibilidades que estimulan el desarrollo ulterior. El niño las interpreta partir de lo que ya conoce. De esta manera, cumple un papel activo en su propio desarrollo” (Meece, 2000, p. 22). Por tanto, desde el postulado de Piaget, el desarrollo del lenguaje procede del pensamiento que tiene su origen en la acción (González & Jorge, 2003).

Al igual que la teoría del desarrollo cognitivo de Bruner y la teoría del desarrollo mental de Vygotsky (1934/1993), Piaget y sus postulados conciben a un niño activo con respecto a la adquisición y desarrollo del lenguaje. De acuerdo con Jiménez (2010), Piaget supone que desde pequeños comienzan a construir y a acumular sus esquemas como consecuencia de su exploración o interacción activa en el ambiente.

2.6 Teoría funcional del desarrollo del lenguaje

Halliday (2001) como uno de los principales exponentes de tal enfoque, interpreta al proceso de aprendizaje de la lengua materna como dominio progresivo de un pequeño número de funciones básicas del lenguaje y como constitución de un potencial de opciones de significado respecto de cada una. Tales funciones iniciales corresponden al desarrollo de los usos del lenguaje, las cuales llegaran a ser sustituidas por un sistema más abstracto a medida que el alumno adquiere un sistema léxico gramatical (Robertson & Sentis, 2004).

En etapas iniciales las opciones de funciones del lenguaje son muy reducidas, pero aumentan a medida el potencial del sistema se ve reforzado por el éxito (Halliday, 2001).

La tercera fase a partir de los 24 meses de edad para con el desarrollo funcional del lenguaje, consiste en el dominio del sistema adulto en referencia a la integración de la gramática de la lengua materna; las funciones son relaciones abstractas que componen dicho sistema adulto tal como la función ideacional, en la que el hablante - oyente emplea el lenguaje para hablar sobre el conocimiento del mundo real o imaginario que le rodea y que es compartido en la comunidad lingüística (Robertson & Sentis, 2004).

De acuerdo con Robertson & Sentis (2004), otra de las funciones es referente al empleo del lenguaje por parte del hablante – oyente para interactuar, requiriendo del otro para proyectarse en las situaciones comunicativas e intentar el logro de ciertas metas que le permitan la persuasión de los interlocutores, de tal manera que no discrepe con la situación que le rodea.

2.7 Teoría emergentista

Bates & MacWhinney en Martínez & Romero (2007), se consideran como los principales teóricos reconocidos en postular que el lenguaje emerge de la interacción dinámica entre el organismo o sistema cognitivo y el ambiente físico y social referido a la información lingüística que se encuentra implícita en el input, continuando dicho proceso hasta la adquisición del lenguaje.

Martínez & Romero (2007), refieren también ciertos factores internos que hacen parte del proceso de interacción entre el individuo y en ambiente, como el desarrollo de constricciones iniciales e innatas para dar lugar a la emergencia del lenguaje; por tanto, el lenguaje surgirá según la interrelación de factores externos con las constricciones internas.

Entre los 8 y 13 meses del niño, se asevera que poseen un léxico receptivo de palabras que puede comprender, precedente a la vocalización de su diccionario de palabras; de acuerdo con Bates & MacWhinney, una de las primeras palabras emitidas por los infantes son los protodeclarativos dirigidas a compartir algún tipo de información o experiencia con cosas sobre el mundo y que es común con un escucha entre el niño y el cuidador (Martínez & Romero, 2007).

Dichas palabras sin duda facilitarían el aprendizaje de las palabras de la vida cotidiana, ya sea en la medida en que permiten compartir un conocimiento a través de las interacciones sociales como factores externos que son imprescindibles para la emergencia del lenguaje (Martínez & Romero, 2007).

Algunas de las constricciones en el desarrollo del vocabulario inicial que ejercen presión, moldean y dan forma a la estructura lingüística infantil, durante la emergencia del lenguaje por parte del niño es la sobregeneralización del significado de palabras recién

adquiridas, entendido como la utilización de una única palabra para abarcar una gran cantidad de eventos, deseos, categorías u objetos que comparten algún atributo. Según GershkoV-Stowe, este tipo de acciones emergen cuando el niño no ha escuchado nombrar el objeto anteriormente (Martínez & Romero, 2007).

Así mismo, Martínez & Romero (2007) se plantean constricciones cognitivas que se logran a partir de la interacción del individuo con el ambiente social, donde adquiere el significado de nuevas palabras en la medida que son ejemplificadas en la denominación por parte de los padres; por tanto, se menciona como el input materno o el habla que el niño oye en sus relaciones cotidianas puede afectar o restringir el progreso en la producción de las palabras, postulando desde la teoría emergentista como todo lo que escucha en el contexto social durante los primeros dieciocho a veinticuatro (lo que dicen y cómo lo dicen) afectará la naturaleza y la subsiguiente producción del habla.

De acuerdo a mi reflexión sobre cada una de las teorías de la adquisición y desarrollo del lenguaje, es que la habilidad de escucha es parte fundamental para el aprendizaje y desarrollo progresivo del lenguaje. Las personas tienen el potencial para aprenderlo al ser una de las capacidades inherentes al ser humano que dependen de su participación e interacción con el entorno social mediante cada una de las habilidades lingüísticas: “así, los pequeños adquieren el lenguaje oral oyendo y conversando con los adultos, de manera que en la escuela cabe perfeccionar esas destrezas utilizándolas y reflexionando sobre ellas” (Reyzábal, 2003, p. 84).

CAPÍTULO III. MARCO CONCEPTUAL

A través de la revisión de varios autores, me es conveniente detallar los argumentos e ideas que han desarrollado anteriormente y que resultan relevantes para sustentar el tema de interés; por lo cual se describen los conceptos asociados a las variables de investigación, sus definiciones y mis reflexiones sobre sus características o funciones.

3.1 Disminuir

El objetivo general de la investigación inicia con la acción o verbo de “disminuir”, en cuanto a que refleja el alcance que se ha propuesto obtener a partir de la intervención. De Valbuena, 1826; Domínguez, 1846; La Real Academia Española, s. f. & La Asociación de Academias de la Lengua Española, 2005 coinciden en definir el concepto de disminuir como la acción de reducir a menos o hacer menor; tal relación concuerda con la intención del investigador por reducir al mínimo las deficiencias que se han identificado en los alumnos para seleccionar información.

Para Tejada (1990) "disminuir es reducir, minorar o hacer menor la extensión, la intensidad o número de alguien o de alguna cosa" (p. 125); en cuando a la intención pedagógica de la investigación, la acción de disminuir es aplicable para los sujetos de investigación, alumnos de un sexto grado de primaria con quienes se lleva a cabo la intervención educativa.

Lo que se busca disminuir son las deficiencias que presentan los alumnos para seleccionar información; mismas que se identificaron como aquellos procedimientos precarios que dificultaron una escucha comprensiva en el alumnado.

Los datos del diagnóstico demuestran cuatro efectos o problemas detectados que necesitan disminuirse. Así pues, retomo el criterio De Terreros (1767), quienes opinan que disminuir “es decrecer, menguar en altura, o cantidad; quitar parte de alguna cosa, de modo, que quede menor; disminuir de alguna forma lo que se había adelantado o faltaba por otra razón” (p. 688).

De este modo, las cuatro deficiencias detectadas aplican como aquella cantidad o número según Tejada (1990); que se necesita decrecer para favorecer procedimientos cognitivos pertinentes para la selección de información.

En cuando a la intención pedagógica que se ha definido en la investigación, es prudente reflexionar respecto a las acciones que son necesarias al aplicar el verbo de disminuir para el logro de los objetivos propuestos. Al respecto Gómez & Meyer (2011), refieren su intención pedagógica por insertar la musicoterapia como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el aula para disminuir los niveles de conductas agresivas en los alumnos. Tal objeto de intervención educativa describe a las estrategias docentes como las acciones pertinentes para trabajar sobre los niveles de dificultad que presentan.

Así mismo Furguerle & Graterol (2010), señalan el concepto de disminuir al hacer referencia a estrategias como el trabajo en equipo que puede permitir disminuir debilidades, enriquecer el talento humano, fortalecer las capacidades y habilidades dirigidas a elevar el nivel de eficiencia de los actores educativos; con tal aseveración se reafirma como desde una perspectiva educativa, el aminorar los problemas escolares que han sido detectados sólo es posible mediante la aplicación de estrategias que favorezcan otros procesos cognitivos, afectivos, social, etc. en los alumnos.

La palabra disminuir para objeto de la investigación, por tanto, es un verbo o acción que consiste en reducir al mínimo la cantidad o el número de deficiencias, que presentan los alumnos en sus procedimientos cognitivos para seleccionar información del discurso oral; los cuales limitan el ejercicio de la escucha comprensiva y que sólo son posible aminorarlos mediante la aplicación de estrategias docentes pertinentes.

3.2 Deficiencia

El diagnóstico para la identificación del nivel de desempeño respecto a la habilidad de escuchar, ha demostrado que los alumnos ponen en práctica procedimientos muy deficientes en la microhabilidad de seleccionar. Corripio, 1985; Acera, 2015; La Real Academia Española 2019 suponen que la palabra deficiencia hace referencia a lo que es faltó de algo o incompleto y que no alcanza un nivel normal. Tal aseveración corresponde a los resultados del diagnóstico en donde un porcentaje mayor de los alumnos se ubica en los

niveles más bajos de logro por el evidentemente hecho de que existen deficiencias de operaciones cognitivas básicas y pertinentes que permita a los alumnos seleccionar informaciones del discurso oral.

La deficiencia es un concepto sinónimo de dificultad, carencia, inconveniente o limitación que se presenta por las características de la persona de acuerdo con Corripio,1985; Luque, 2014 Por consiguiente, las debilidades percibidas en la microhabilidad de seleccionar se han analizado como deficiencias que se requiere disminuir pues limitan los procesos de escucha comprensiva en los alumnos; además, la educación es un proceso transformador de la persona y por ende esta problemática es una situación modificable.

Las deficiencias para la selección fueron evidenciadas por las debilidades que presentaron los alumnos en sus procedimientos para rescatar palabras, ideas o frases clave de un discurso oral y saber agruparlas en unidades coherentes y significativas; al retomar el análisis se da cuenta de que las consecuencias fue una limitada escucha comprensiva que repercute en el aprendizaje.

Al respecto Cerván & Romero (2006), coinciden con los planteamientos del investigador al considerar a las deficiencias como una muestra de déficit en procedimientos y metacnocimientos implicados en el aprendizaje, como comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito. Su criterio reafirma la naturaleza del concepto de deficiencia como resultado del no conocer y no emplear ningún tipo de estrategias de aprendizaje que por lo tanto limita las posibilidades de aprender en todas las áreas.

Siguiendo a Alfaro, Cruz & Ramírez (2012), la palabra deficiencia se relaciona con la expresión de puntos débiles y se concibe como opuesta al término de fortalezas que se manifiestan en los individuos tras una experiencia en la elaboración de actividades, ejemplos o prácticas cognitivas.

El análisis exhaustivo de los ejercicios realizados por los alumnos en sus vivencias con cada una de las microhabilidades de la comprensión oral propuestas en Cassany et al. (2000), ha permitido detectar las deficiencias o puntos débiles realistas que se necesitaban identificar a fin de estructurar una intervención docente específica para atender la microhabilidad de selección de acuerdo con el alcance de la investigación. Así mismo, el

termino será opuesto a fortalezas, pero desde la mirada de educativa, las deficiencias pueden transformarse en fortalezas según el logro de los objetivos propuestos.

Como se ha mencionado anteriormente, el desempeño de los sujetos de investigación en la microhabilidad para la selección de informaciones fue deficiente puesto que los procedimientos u operaciones aplicados se evidenciaron por ser precarios o insuficientes para lograr una escucha comprensiva; la microhabilidad evidentemente supone que se pongan en práctica acciones cognitivas, lo cual coincide con la perspectiva de Quintas (1991), quien menciona que “las deficiencias son las diferencias significativas entre los niveles sensomotriz, perceptivo, cognoscitivo, escolar o niveles evolutivos relacionados que se interfieren en la ejecución de las tareas educativas” (p. 45).

La interpretación del concepto de deficiencia que se propone en Quintas (1991), en efecto tiene relación con el criterio del investigador, al detectarse una diferencia significativa en relación a la microhabilidad de seleccionar con respecto a las demás que se necesitan para la comprensión oral. Esta estrategia comunicativa se vincula específicamente con el nivel cognoscitivo puesto que los alumnos requieren poner en práctica procedimientos cognitivos para la comprensión.

La primera ley de financiación de la educación especial en los Estados Unidos de América (1975), menciona que las deficiencias específicas en el aprendizaje implican un desorden determinado en uno o más procesos psicológicos básicos, que puede manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear, o hacer cálculos matemáticos (citado en Goikoetxea, 2012); esto es, que para aminorar las deficiencias que repercuten en barreras para el procesamiento de la información oral, se debe considerar reforzar la atención, la percepción, la memoria, la motivación o la emoción, al tener la intención de favorecer la escucha comprensiva. Puesto que cada uno sin duda están implicados en la comprensión o en el uso del lenguaje hablado o escrito.

En el campo de la educación, Cerván & Romero, 2006; Quintas, 1991 concuerdan al mencionar que las deficiencias son identificadas en alumnos o en niños en general con problemas de aprendizaje escolar, vinculados al uso, no a la falta de capacidad en estrategias

de aprendizaje. Lo que resulta interesante de destacar es que ambos autores no refieren al término como si el niño tuviese algún tipo de trastorno orgánico o retraso mental, sino más bien se entiende que las deficiencias desde la perspectiva educativa son ocasionadas por la falta de interacción de los alumnos con el uso de estrategias comunicativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que sin duda repercute en sus procesos cognitivos.

Por consiguiente, en esta investigación se hace referencia al concepto de deficiencias como a los puntos débiles que pueden manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar comprensivamente, y que son vinculados a la falta de uso de estrategias comunicativas o procedimientos para el procesamiento de la información oral.

3.3 Escuchar

Una habilidad lingüística.

La SEP (2011) entiende al concepto de escuchar como un proceso de lenguaje al igual que leer, escribir y hablar; que sólo es posible aprender mediante el desarrollo de habilidades. Esto se contrapone con el planteamiento de Cassany et al. (2000), quien refiere al escuchar como una de las habilidades lingüísticas además del escribir, hablar y leer, “que el usuario de la lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles” (p. 88).

En Cassany et al. (2000), también se nombra a las habilidades lingüísticas como destrezas, capacidades comunicativas o macrohabilidades, que “se utiliza especialmente para distinguir las cuatro grandes y básicas habilidades de comunicación, de otras destrezas también lingüísticas, pero más específicas y de orden inferior, que se denominan microhabilidades” (p. 88).

La SEP (2012) también concibe al escuchar como una habilidad lingüística, así como el hablar, leer y escribir. Considerando estas reflexiones y para efectos de la investigación, la escucha se aborda en un primer momento como una habilidad lingüística que requiere poner en práctica procedimientos, estrategias o microhabilidades para su desarrollo.

La atención a lo que el hablante dice.

Berlioz, 2002; Torralba, 2009 definen a la escucha como un proceso o un acto de oír con delicadeza y atención lo que se oye, es decir, es disponernos como receptivos al concentramos mental y físicamente en lo que el hablante dice para poder comprender las palabras o el mensaje percibido. Interesante de resaltar es que los autores consideran que para poner en práctica la habilidad de escucha es necesario en un primer momento, poner nuestro sentido del oír en atención a lo que percibimos del otro.

En palabras de Berlioz (2002), la escucha se relaciona con la comprensión de lo que oímos y para ello, es indispensable atender lo que el hablante dice (citado en Ayala, García, Gómez, Matiz, Moreno, Pachón, Parra, Ramírez, Real, Salinas, Sarmiento, Serrano, Villalba, 2009).

Así también Ayala et al., 2009; Cova, 2012; Crespo, 2008 señalan que la escucha es la capacidad para recibir, atender, entender e interpretar mensajes verbales y no verbales; es decir, escuchar es comprender para poder dar sentido a lo que se oye.

La reflexión de los autores supone entender que la habilidad de escuchar no sólo es un simple acto físico de oír, puesto que diariamente estamos expuestos a estímulos auditivos en donde no siempre nos concentramos mentalmente. Sin embargo, la habilidad de escuchar interviene cuando inicialmente focalizamos nuestra atención auditiva a quien se oye, en preparación para activar los procesos de comprensión del otro. Así pues, la escucha desde la perspectiva actitudinal, es “una manera de manifestar nuestro respeto. Es atender y entender las razones del otro, sin alterarlas ni manipularlas.” (Torralba, 2009, p. 13).

Así también, Lomas (1999) refiere que la escucha implica comprender el punto de vista ajeno: “una buena comprensión de los mensajes propuestos a los alumnos para la escucha implica la capacidad de captar todas las informaciones esenciales en función de la finalidad del oyente” (p. 296). Es decir, es necesario situarnos en el marco de referencia del otro para poder comprender sus pensamientos, sentimientos, etc.

En este sentido, cabe destacar a las reflexiones de Rogers (1961), en cuanto a la actitud de un escuchador que se despoja de algunas de sus defensas y presta verdadera

atención a la otra persona de la misma manera atenta y comprensiva que él acepta su ser como tal:

Cuando podemos escuchar comprensivamente nos ponemos en condiciones de evitar la evaluación, y se verifica entonces una comunicación real. Significa ver las actitudes e ideas del otro desde su punto de vista, captar su manera de sentir las, situarse en su esquema referencial respecto del tema de discusión (p. 289).

Siguiendo a Rogers (1961), sin duda es necesario que en el aula de clases el docente actúe como un catalizador, capaz de facilitar la comunicación recíproca entre los alumnos y entre el alumno – maestro; pues esto permite “crear una atmosfera en donde cada una de las partes llegue a comprender a la otra desde el punto de vista de ésta” (p. 292).

Destreza que posibilita el habla.

La escucha al formar parte de las cuatro destrezas del lenguaje, es tan importante desarrollarla tanto como el escribir, hablar y leer, en el entendido de que cada una de ellas favorece la interacción de los sujetos con el mundo que rodea. No hay duda de que la comunicación es una práctica social necesaria para la construcción de relaciones humanas mediante el cual podamos transmitir información, sentimientos, emociones, razonamientos, experiencias, etc.

Sin embargo, la escucha está presente desde nuestros primeros meses de vida, puesto que nos permite iniciarnos en el desarrollo del lenguaje materno y día con día vamos adquiriendo conocimientos, habilidades y actitudes al ponerla en práctica en el diario vivir. Importante es, considerar que, en toda experiencia de enseñanza y aprendizaje, el habla o la oralidad está siempre presente, en conversaciones, exposiciones, debates, recitales, conferencias, tertulias, conciertos, etc. Por tanto, nuestra participación activa en la construcción de significados con nuestros semejantes depende en gran medida de nuestra capacidad para comprender mensajes o discursos orales.

Cova (2012), menciona que escuchar implica “la capacidad para responder a los mensajes del interlocutor” (p. 129); sin duda un aspecto relevante del escuchar es que una de

las finalidades sería tener la posibilidad de obtener y dar información al emisor a partir de la comprensión de su mensaje.

En este rumbo, conviene resaltar las ideas de Torralba (2009), quien define que “escuchar es buscar la verdad del otro. Es una parte indisociable del dialogo. Sin escuchar no es posible dialogar y buscar conjuntamente la verdad. La escucha, por añadidura, es la condición de posibilidad de la palabra” (p. 15). Así pues, la escucha no está aislada de las demás habilidades lingüísticas como el hablar, sino que trabajan en conjunto para que tanto el que escucha como el que habla, tengan las mismas posibilidades de participar activamente en toda interacción comunicativa a medida que ambos sujetos se comprenden uno al otro.

“La escucha es lo que valida el habla. El habla sólo logra ser efectiva cuando produce en el otro la escucha que el orador espera” (Echeverría, 2008, p. 75), con tal afirmación, es un hecho que, sin la práctica del escuchar, serían deficiente o limitante nuestro desempeño en el intercambio de papeles entre emisor y receptor; captar un discurso oral y responderlo, depende en gran medida de nuestra facultad tanto para comprender el mensaje como su propósito.

Un acto colaborativo para la construcción de significados.

Rost (2002) define la escucha como un proceso de recibir lo que el emisor expresa (la orientación receptiva); construir y representar el significado (la orientación constructiva); negociar el significado con el emisor y responder (la orientación colaborativa); y crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía (la orientación transformativa). En tal sentido la escucha podría entenderse como un proceso pasivo si el sujeto sólo se conforma con la recepción de información de modo superficial, sin ningún tipo de actividades que demuestren el compromiso cognitivo que se tiene por comprender lo que el otro piense.

De tal forma que la escucha supone que el receptor adopte una postura de participación comunicativa activa con el emisor, a fin de negociar significados y poder convertirse en un hablante con la capacidad de dar respuesta a los mensajes orales. Esto coincide con las reflexiones de Dugger (2006) quien menciona que cuando oímos nos limitamos a observar aquello que otra persona piensa, pero el escuchar es un acto intelectual

y emocional, que requiere entender lo que se ha dicho; cuando escuchamos, pensamos junto con el orador.

La intención para comprender al otro.

El tener activo nuestro sentido del oído nos conduce a poder reaccionar ante los estímulos sonoros; esto sin duda es un proceso pasivo porque no tenemos necesidad alguna de atribuirle un significado a lo que se oye. A diferencia del oír, el escuchar “es un acto consciente, voluntario, que tiene como propósito comprender al otro. En esencia, es un acto libre” (Torralba, 2009, p. 11).

El oír, por tanto, es una condición involuntaria dado que la función de los oídos es encargarse de transmitir la información exterior hasta el cerebro, y ello implica a todo tipo de simples ruidos sonoros de los cuales no podemos decidir que oír y qué no. Sin embargo, cuando escuchamos, es porque tenemos disposición física y mental para poner en práctica diversos procedimientos cognitivos para la comprensión de mensajes orales, tal como Bernal & Tapia (2018) lo consideran al mencionar que “la habilidad de escucha se refiere al acto de interpretar y la intención que se tiene para ello” (p. 1142).

Así también Ruiz (2006) refiere al interpretar como un concepto relevante en su definición, al mencionar que escuchar es leer e interpretar al mismo tiempo, es una muestra de respeto por el otro; es poner todos los sentidos a servicio del oído y por tanto de la comprensión (como se citó en Brenes, 2011, p.103).

Un acto selectivo.

En consonancia con el criterio de Torralba (2009), “Oír es un acto involuntario. Es percibir un sonido. Es algo natural, fisiológico, no regido por nuestra voluntad”; en cambio la escucha es un acto selectivo, “en tanto que sí decidimos qué y a quién queremos escuchar” (p. 11).

Su análisis de la habilidad lingüística de escuchar, se ajusta con el punto de vista de Keltner, 1973; Verderber, 2005 quienes afirman que el escuchar es la habilidad de comprender lo que otro sujeto dice; un proceso selectivo con el cual, entre los muchos estímulos de información, el sujeto que escucha selecciona lo relevante a sus necesidades,

deseos y propósitos y finalmente, responde (citado en Fernández, McEntee & Ricaño, 2001; Brenes, 2011).

El considerar a la habilidad de escuchar como un proceso selectivo, proporciona solidez al desarrollo de la investigación, de tal forma que el seleccionar se ha analizado por los autores como parte de las estrategias, procedimientos o microhabilidades que se requieren desarrollar para favorecer la escucha y, por ende, la comprensión de discursos orales.

Estrategias para la comprensión.

Pérez (2008), entiende al escuchar como “el proceso mediante el cual el oyente recibe de forma activa y constructiva un mensaje oral, en el cual hay una parte más visible denominada escucha (estrategias de escucha) y una parte cognitiva que llamamos comprensión” (p. 2). En su análisis del concepto es posible entender que la habilidad de escuchar conlleva iniciarse en un proceso activo al poner en marcha estrategias cognitivas para captar mejor los mensajes.

La orientación de Pérez (2008) corresponde con la definición de Bernalles & Tapia (2018), quienes también plantean que la capacidad de escuchar es un fenómeno activo, pues “ocurre desde el simple acto de oír hasta interpretar), en diversos momentos (antes, durante y después de realizar la acción) y con variados propósitos y estrategias” (p.1146). Con las reflexiones de los autores, se deduce que, en la definición de la habilidad, es necesario señalar que su proceso implicaría variadas estrategias antes, durante y después de la escucha para lograr la comprensión, tal como el interpretar.

La relación entre lo que se escucha y lo que se conoce.

Dada las reflexiones de Brenes, 2011; Ortiz, Rocha & Rodríguez, 2009 se entiende que la escucha significa poner en marcha un proceso de comprensión de los mensajes orales con diferentes propósitos, el cual permita el reconocimiento, discriminación, interpretación y construcción de significados. He ahí otro referente en el que se hace mención de que en la habilidad de escuchar están implicados ciertos procedimientos, estrategias o actividades cognitivas en el proceso.

Asimismo, Brenes, 2011; Ortiz et al., 2009 piensan que, en dicho proceso de construcción de significados, la persona que escucha enfatiza su atención en el significado y en el contexto de las palabras tomando como referente los conocimientos previos. Esto de acuerdo con Rost (2002), quiere decir que la persona que escucha establece una relación entre lo que escucha y lo que es ya conocido por él para poder comprender (citado en Cubillo, Keith & Salas, 2005). Las consideraciones de los autores proporcionan conocimiento respecto a que el saber escuchar está determinado por las experiencias previas que posea el sujeto y que estén relacionadas con lo que en ese momento esté escuchando.

Proceso que conduce a la comprensión.

En opinión de Cassany et al., 2000; Cova, 2012 la escucha significa comprender un discurso pronunciado oralmente, lo cual supone poner en marcha proceso cognitivo que se caracteriza por ser activo y dinámico para la construcción de significado y, de interpretación, que de sentido a lo percibido.

Para Alfonso & Jeldres, 1999; Cassany, 2002; Echeverría, 2007; Pérez, 2008; Tapia et al., 2011 “la escucha es un proceso activo, pues requiere interpretación y comprensión de lo que se escucha” (citado en Bernales & Tapia, 2018, p. 1144). Esta definición afirma que uno de los procedimientos claves para hacer efectiva la escucha, como un proceso de comprensión de informaciones orales, es sin duda la interpretación.

De acuerdo con Wipf (1984), la escucha es un proceso mental invisible, que implica discriminar entre los diferentes sonidos, comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales, interpretar el énfasis y la intención, y retener e interpretar (citado en Cubillo et al., 2005). El criterio del autor supone que el proceso de escuchar no sólo involucra la capacidad para interpretar, sino que también están implicado el reconocer vocabulario, discriminar y retener información, lo cual sin duda coincide con las microhabilidades de reconocer, seleccionar y retener propuestas en Cassany (2002).

Wipf, 1984; Verderber, 2000 consideran que saber escuchar “es un proceso activo que abarca la manera de prestar atención, la comprensión, retención y el análisis crítico” (p. 36). Esto reafirma las reflexiones respecto a que el escuchar no es una actividad pasiva, sino que se concibe como un proceso mental activo y dinámico en el cual la capacidad de retención

es tan importante como la interpretación, para dar lugar a la comprensión en un momento dado.

Verderber (2000) no refiere al escuchar como una habilidad, pero también entiende al saber escuchar como “el proceso de recibir, prestar atención, y atribuir significado a los estímulos auditivos y visuales” (p. 36). De modo que cada una de las capacidades descritas por los autores, están implicados en un proceso que conduce a la comprensión de mensajes, en dónde el individuo da sentido a un mensaje oral, así como también al lenguaje corporal que lo acompaña.

De acuerdo a las reflexiones de los autores y para fines de la investigación; la escucha se considera como una habilidad lingüística que implica tanto el oír con atención lo que el hablante dice, como el poner en marcha el uso de estrategias o procedimientos que tienen como propósito comprender al otro a fin de responder o reaccionar a los mensajes orales.

3.3.1 Escucha comprensiva.

Ahora bien, para entender la relación existente entre los conceptos de escuchar y comprender, refiero a los autores que sustentan mi investigación concerniente a todos los aspectos que están implicados en el proceso para la comprensión del lenguaje oral.

La recepción e interpretación del mensaje oral.

En primer plano me es preciso enfatizar en la aclaración que realiza Fillola & Villanueva (2003), al explicar la diferencia entre el acto físico de oír y lo que implica el escuchar con plena consciencia: “por comprensión oral entendemos, más allá de la mera audición y percepción del enunciado (la comprensión auditiva), la interpretación adecuada de los significados y del sentido” (p. 52).

Igualmente, Murillo (2008) entiende que para recibir de forma activa y constructiva un mensaje oral no sólo se necesita de la atención auditiva a quien se oye: “la comprensión oral supone un complejo proceso de recepción e interpretación de la información por parte del escucha en un contexto de comunicación concreto” (p. 78).

Habilidad para promover la comprensión.

Así mismo, es imprescindible entender que quien asume de manera intencional y activa el papel de escuchador, este mismo debe poner en marcha un proceso intelectual y emocional para ponerle un sentido o significado a lo que se escucha. Al respecto, Fonseca, 2005; Bernales & Tapia, 2018; Pérez, 2008 señalan lo siguiente:

Escuchar comprensivamente no sólo implica el mero acto de interpretar, sino también contar con una disposición psicológica para hacerlo y (citado en Bernales & Tapia, 2018).

De igual modo Vasco (2008), considera que para promover un alto grado de comprensión en el escucha, este debe ser parte de un proceso mental activo y dinámico que está determinado por el uso consciente de diversas capacidades:

La comprensión oral engloba el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes básicos para la reconstrucción del sentido de discursos orales necesarios para la realización personal, académica, social y profesional de los alumnos. Supone saber identificar el sentido global de textos orales; reconocer el propósito de textos orales; seleccionar en textos orales las informaciones pertinentes para los objetivos propuestos; interpretar de manera crítica el contenido de diversos tipos de textos orales (Vasco, 2008).

Para comprender el lenguaje oral, indudablemente el escuchador debe utilizar intencionalmente la habilidad de escucha, así como otras habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias que si intervienen e interactúan entre sí se puede captar eficientemente el mensaje.

Proceso de construcción de significados.

Para interés de la investigación se ha optado por hacer referencia a la escucha comprensiva y no sólo a la escucha. Esto según mi reflexión con respecto al criterio de los autores revisados y mi conocimiento obtenido de ello; así pues, se entiende que la escucha comprensiva supone un concepto que engloba la relación existente entre el mero acto de

escuchar, el uso de estrategias para poder comprender el lenguaje oral y la participación activa en el acto comunicativo.

En este sentido, se entiende que no sólo implica un acto pasivo de recepción de información, puesto que esto no demuestra comprensión ni fidelidad a la interacción comunicativa. Necesario es que el escucha permanezca activo al dialogar: “la comprensión de la escucha es el proceso de construcción de significados por parte del oyente, receptor o alocutor cuando participa en una situación de comunicación oral” (Cova, 2012, p. 132).

Cova, 2012; Recasens, 2006 explican que la escucha comprensiva es indistintamente, un proceso para la construcción de significados que está predispuesto por el uso activo de las microhabilidades para la comprensión oral que se proponen en Cassany et al. (2000):

La comprensión de un mensaje oral supone la construcción de significados que permitan interpretarlo, para lo cual se deberá poner en marcha un proceso cognitivo que necesita de las siguientes aptitudes:

- Identificar la lengua
- Seleccionar las partes que interesan
- Interpretar el contenido estableciendo conexiones con el pensamiento anterior.
- Anticipar lo que se va a decir ya sea una palabra o una frase y contrastar con la realidad.
- Inferir las intencionalidades del emisor a través de sus gestos, tonos, miradas; captar indicaciones del contexto.
- Retener la información importante en la memoria a corto plazo y pasar la parte seleccionada a la memoria a largo plazo. (Recasens, p. 26, 2006).

De la misma manera Ortiz et al. (2009) definen el concepto de comprensión oral como “un proceso psicosociodiscursivo que consiste en la interpretación de discursos orales y en la construcción de sentido a partir de estos y de la situación comunicativa” (p. 33). Y lo interesante de esta reflexión es que también se considera que, en dicho proceso de escucha, el sujeto debe manifestar su disposición de entender al hablante a medida que pone en marcha

los procesos cognitivos que facilitan la comprensión según los propósitos de la situación comunicativa:

Al hablar de proceso psicosociodiscursivo, se hace referencia a tres dimensiones importantes que intervienen:

1) la importancia de los procesos cognitivos y hace posible la interpretación de discursos orales. Por ejemplo, anticipar, seleccionar, interpretar, etc.

2) la relevancia que cobra en el desarrollo de procesos sociales de comunicación, los cuales hacen posible la interacción humana óptima.

3) la comprensión oral se constituye como un proceso transversal a la vida del individuo, abordándose en la cotidianidad a través de diferentes géneros discursivos enmarcados en contextos y/o disciplinas del saber particulares (Ortiz et al. ,2009, p. 8).

En consecuencia, se entiende que la habilidad de escuchar comprensivamente supone un proceso en el que el usuario de la lengua, pone en marcha el uso de diferentes estrategias o procesos cognitivos y subprocesos de selección, interpretación, anticipación, inferencia o retención de la información proveniente de diferentes géneros discursivos; mismas que son necesarias para promover en el oyente un alto grado de comprensión y participación activa, según lo propósitos de la situación comunicativa.

3.3.2 Proceso de escucha comprensiva

En el entendido de que la habilidad de escuchar está determinada por diversos procedimientos, estrategias o microhabilidades que interactúan entre sí como parte de un proceso que conduce a la comprensión oral; me es preciso citar a Cova (2012), quien ha determinado cuatro fases para que dicho proceso de comprensión se lleve a cabo:

- Antes de la escucha (preescucha): es la fase de planificación, la determinación del propósito o los objetivos a partir de interrogantes (¿Para qué voy a escuchar?, ¿a quién voy a escuchar?, ¿qué sé de lo que voy a escuchar?, ¿de qué trata el contenido de lo que voy a escuchar?, ¿cuáles tareas debo hacer mientras voy escuchando?, ¿qué debo hacer para comprender lo que voy escuchando?)

- Durante la escucha (escucha): es la fase de ejecución, la determinación de las acciones a llevar a cabo: formular hipótesis, hacer predicciones, formular preguntas, pedir aclaraciones, verificar los procesos cognitivos básicos que están permitiendo la comprensión (observación, descripción, comparación, relación, clasificación, análisis y síntesis), tomar apuntes de lo escuchado.
- Después de la escucha (postescucha): es la fase de evaluación, la determinación de si se logró la comprensión de la escucha a través de diversas acciones: hacer resúmenes, formular preguntas, evaluar si se logró la comprensión de lo escuchado, aplicar a otras situaciones.

Sin duda, un aspecto que estrictamente se debe orientar el diseño y ejecución de un plan de intervención para favorecer la habilidad de escucha comprensiva, es determinar los objetivos de cada propuesta de actividades; aproximar a los alumnos en el uso y práctica de acciones específicas que fortalezcan los procesos cognitivos para comprender y determinar su progreso en los mismos.

3.3.3 Modelo teórico del proceso de escucha comprensiva

Por otra parte, Rivers & Temperley, 1978; McDowell, 1984; McDowell & Stevens, 1982; Rixon, 1981 proponen un modelo teórico del proceso de comprensión oral que implica el uso de estrategias comunicativas, procedimientos o microhabilidades en las etapas de precomprensión y comprensión como bases psicopedagógicas para tal proceso, mismas que son retomadas por Cassany et al. (2000):

- Precomprensión (antes de iniciar el discurso): el uso de conocimientos previos del hablante (tono, estilo, lenguaje, etc.), características concretas del encuentro y objetivos determinados para hablar que dirigirán la conversación y comprensión.
- Comprensión (conversación): el receptor despliega un abanico de estrategias “microhabilidades”, las cuales interactúan entre sí a un mismo tiempo, en diversos niveles del lenguaje (sonidos, palabras, frases, ideas, etc.).

De las seis microhabilidades que refieren Cassany et al. (2000), se hace mención a los procesos cognitivos y sus respectivos subprocesos que se han considerado relevantes para orientar y sustentar la investigación:

Se entiende con la palabra seleccionar: - Distinguir las palabras relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases clave, etc.) de las que no lo son; - saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas: los sonidos en palabras, las palabras en sintagmas, los sintagmas en oraciones, las oraciones en apartados temáticos, etc.

Interpretar: Comprender el contenido del discurso, - la intención y el propósito comunicativo; - el mensaje; - las ideas principales; - discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes; - comprender las ideas secundarias; - relacionar las ideas importantes y los detalles; - entender lo que no se dice explícitamente. Comprender la forma del discurso, - la organización del discurso: las diversas partes, cambios de tema, etc.; - identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluyen.

Anticipar: Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso; - saber prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones, etc.) y el estilo del discurso; - saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.

Inferir: datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc.; - saber extraer información del contexto comunicativo: situación, papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc.

Retener: Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante; - retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso: informaciones más relevantes: tema y datos básicos, la situación y el propósito comunicativo, la estructura del discurso, palabras especiales (raras, nuevas, relevantes).

No obstante, siguiendo al planteamiento de Cassany et al. (2000), las diferentes microhabilidades, estrategias o procedimientos para la comprensión oral, “no trabajan en un orden determinado, si no que interactúan entre sí a un mismo tiempo, en diversos niveles del lenguaje (sonidos, palabras, frases, ideas, etc.)” (p. 106). Sin embargo, habrá casos en los que será necesario adquirir y reforzar una en específico y que de manera simultánea las demás intervengan.

3.4 Discurso oral

El humano por naturaleza se ve a la necesidad de comunicarse con el otro para satisfacer sus necesidades fisiológicas, de afecto, aceptación, de relacionarse, de conocer, comprender, explicar, de compartirse entre sí sus deseos, intereses, ideas, inquietudes, etc. Esto declara que las personas somos sujetos sociales que dependemos de los procesos del lenguaje para interactuar, de tal modo que podamos sobrevivir y desarrollar nuestro potencial. Es por ello que la oralidad y la escucha son las habilidades que inicialmente están presentes en nuestro diario vivir, puesto que nos permiten seguir adquiriendo aprendizajes tal como el leer y escribir.

En toda interacción según sus propósitos, intervienen las habilidades lingüísticas para que la comprensión de las manifestaciones sea mutua y efectiva; pero específicamente la comunicación hablada, implica un intercambio activo de mensajes orales que se produce desde un contexto cotidiano o informal, hasta en una situación formal de carácter académico o profesional. Estas manifestaciones habladas en toda situación comunicativa, se han identificado como discursos orales para los propósitos de la investigación.

El habla como producción de discursos orales.

Berg & Schäffauer, 1997; Santos, 2012 entienden al discurso oral como resultado concreto de la actividad del hablar, conformado por la sucesión de sintagmas cuya relación produce la coherencia lógica del mensaje según las reglas de una determinada lengua. Las reflexiones concuerdan con el criterio del investigador respecto a que un discurso oral no refiere específicamente a una exposición oral y formal que se pronuncia ante un público, sino que toda manifestación oral conduce a la producción de discursos. Tal cual Abascal (2004) lo afirma al hablar del discurso oral como el “proceso y el producto de la oralidad” (citado en Aznar, 2012).

Cuando hablamos generamos discursos y, de antemano conllevan una gama de posibles propósitos como instruir, informar, persuadir o divertir que nos conducen a la comunicación: una llamada de atención, una recomendación laboral, un comentario, un chiste, impartir una clase o compartir información nueva (Lagunas & Pinales, 1998, p. 84).

He ahí otro criterio que aporta una definición que reitera que los discursos orales son el resultado de hablar para comunicar informaciones, a partir de un propósito específico.

A diferencia de los anteriores autores, Bustos (1997), nos sugiere considerar que la simple oralidad no produce discursos, sino que propone un énfasis sobre la relación que un emisor establece con el receptor. El discurso oral como señala Bustos (1997) es, por definición, palabra dirigida a; esto es, la primera función de la oralidad no es comunicar algo, sino ponerse en contacto con alguien y a partir de ahí construir un mundo en común (citado en Briz, 2015). Sus ideas plantean que un discurso oral se origina cuando una persona mantiene contacto con el otro para un intercambio de informaciones mutuo; esto supone que el contacto tanto puede ser en directo como una comunicación indirecta siempre y cuando las palabras habladas se manifiesten en ambos sujetos.

El resultado de la transmisión o intercambio de información verbal.

Berg & Schäffauer, 1997; Ortiz et al., 2009 han enunciado que el discurso oral no es sólo el resultado del habla, sino que lo entienden como una manifestación e intercambio verbal ‘inmediato’ de las opiniones, pensamientos y construcciones mentales.

Tal mención podría interpretarse como que el discurso oral sólo se produce si la emisión y recepción es simultánea, es decir, que la respuesta a una emisión sucede después de escuchar y comprender el mensaje; también podría interpretarse como que “el discurso oral son los enunciados que se producen en una situación de cara a cara, generalmente la confrontación directa de dos o más personas” (D' Alton, 1990, p. 56). Así pues, sus reflexiones quedan a comprender que un discurso oral sucede en la inmediatez comunicativa, como una producción oral en un encuentro cara a cara.

La secuencia de interacciones orales.

Titone (1986) denomina discurso a la secuencia de acciones o interacciones orales, funcionalmente inscritas en la totalidad de los eventos comunicativos de una comunidad lingüística (citado en Lagunas & Pinales, 1998). Su orientación respecto al concepto de discurso oral, concuerda con la postura del investigador quien tiene a su bien considerar que este mismo tanto puede desarrollarse en una situación comunicativa entre personas muy

cercanas entre sí, quienes a su vez utilizan un lenguaje cotidiano y coloquial, hasta la producción oral que se manifiesta en contextos académicos o profesionales con un uso formal del lenguaje.

Es decir, el discurso es toda actividad del habla que produzca mensajes coherentes de acuerdo con las normas lingüísticas de la comunidad y según las características contextuales del evento comunicativo.

Lo interesante de rescatar en la conceptualización de Titone (1986), es su consideración respecto a que el discurso oral es una secuencia de interacciones orales; con ello hace referencia a que no sólo es producto de una emisión lingüística, sino que necesariamente un discurso oral surge por un intercambio oral y activo de informaciones entre dos o más personas, en el cual el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante o escucha para poder en conjunto construir significados y dar respuesta a los mensajes. Marcone (1997), da seguimiento a tal definición al plantear que el “discurso oral debe ser pensado como actuación y/o como una producción dialógica de los sujetos que interactúan a través de la comunicación oral” (p. 37).

Una emisión lingüística contextualizada.

Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es un instrumento que crea la vida social (Lomas, 1999, p. 64).

Como bien lo señala Lomas (1999), el discurso oral como práctica social, desde luego que es un acto indisociable del lenguaje mediante el cual las personas tienen la capacidad de relacionarse e interactuar entre sí, obteniendo mayores posibilidades para adquirir, comprender, construir y transformar realidades. El conjunto de enunciados contextualizados que están implicados en el discurso, por tanto, “crean de forma sintomática formas de acción o pensamiento” (Lomas, 1999, p. 62).

Además de este análisis, es interesante el énfasis que plantea Lomas (1999) al comentar que el discurso oral sólo es posible mediante un uso lingüístico ‘contextualizado’ es decir, que ante todo, es un acto físico, activo y dinámico que permite la emisión de

expresiones lingüísticas (palabras, oraciones, morfemas); sin embargo la emisión se adecúa a los factores externos del lenguaje como por ejemplo, las intenciones iniciales que condujeron a la comunicación, las normas lingüísticas del contexto, los conocimientos socioculturales de los hablantes, etc.

Dicho lo anterior, las concepciones De Marengo & González, 1999; Lomas, 1999 respecto al discurso oral, es que lo distinguen como una emisión lingüística de origen social que constituye un todo de significación y que además es contextualizada, dado que es estudiada en total dependencia de las condiciones de la situación comunicativa en la que se produce.

La expresión de mensajes, ideas o sentimientos.

De acuerdo con el razonamiento de Salinas (1952), el discurso es toda sucesión de palabras, extensa o corta, que sirva para expresar lo que discurrimos, debe ser adecuado, es decir, ordenado, acomodado y proporcionado para lo que se quiere (citado en Fernández et al., 2001). Esto va de conformidad con la definición de Reyzábal, 2006; Verderber, 2000 quienes proponen que el discurso oral es una cadena de sonidos articulados; es decir, la presentación de mensajes, ideas o sentimientos a través de las palabras, los sonidos y entre otras acciones simbólicas que el orador haya seleccionado y organizado para que puedan ser interpretados por el escucha. Por ejemplo, la exposición, la narración oral, la descripción, la conversación, el debate, el dialogo y, también, la entrevista, la dramatización, la recitación, el canto y la lectura en voz alta (Reyzábal, 2006).

La secuencia de oraciones habladas.

Siguiendo a Berg & Schäffauer, 1997; Renkema, 1999 el discurso oral es una secuencia de oraciones habladas o de enunciados conectados entre sí (la forma), por medio del cual un emisor comunica un mensaje a un receptor (la función); es decir, “una conversación familiar, una llamada telefónica, etc. –todas estas formas de la comunicación verbal representan discursos-” (Berg & Schäffauer, 1997, p. 86). Estas ideas destacan que, dentro de una definición de discurso oral, es importante considerar la estructura verbal y la función que conducen a la comunicación.

Asimismo, su análisis permite identificar que se considera al discurso oral como una secuencia de oraciones o enunciados que, desde una perspectiva de su estructura verbal, refieren a una unidad sintáctica mayor que las palabras; esto difiere con los pensamientos de Reyzábal, 2006; Salinas, 1952; Verderber, 2000 quienes mencionan que el discurso oral es toda sucesión de palabras habladas. Sin embargo, a partir de sus reflexiones, ciertamente toda forma de discurso o producción dialógica se podrá construir a partir de la emisión coherente y significativa de palabras, oraciones o enunciados.

Una emisión que depende de la voz y la gesticulación.

Camacho, 2001; Casanova & Rodríguez 2009 sugieren que los discursos propiamente orales son las emisiones lingüísticas por parte de los hablantes, que únicamente dependen de la voz y complementariamente de elementos no verbales como la gesticulación, referidos a la situación de la enunciación.

He ahí otra consideración importante de atender al definir el discurso oral, es que dicha manifestación hablada implica el uso de los signos no verbales, a fin de producir el efecto de una comprensión efectiva en el que escucha y el logro del propósito del hablante que condujo a la comunicación.

De acuerdo al análisis, en esta investigación el discurso oral se entiende como la secuencia de palabras, enunciados u oraciones habladas (extensa o corta); cuya relación produce la coherencia lógica y significativa de un mensaje que se origina cuando la persona mantiene contacto directo o indirecto con el receptor, lo cual conlleva posibles propósitos que conducen a la comunicación de ideas, opiniones, sentimientos, etc.

3.5 Selección de información

Básica para la comprensión del mensaje oral en función de un interés comunicativo.

Gran cantidad de información recibimos a través de nuestros sentidos, misma que procedente tanto del mundo exterior como de nosotros mismos; así pues, cuando nuestra habilidad lingüística de escuchar está activa, no sólo percibimos sonidos, sino que se ponen

en funcionamiento diversos procedimientos cognitivos de acuerdo a un interés que surge en el momento.

Puede ser, el escuchar con el objetivo de reconocer una voz, reconocer un mensaje que anteriormente ya hayamos escuchado, inferir hechos, recuperar datos, anticipar consecuencias, recordar o relacionar un conocimiento previo, es decir, existen diversas situaciones en las que nos comunicamos con un propósito específico o incluso indefinido. Pero cuando el interés es identificar una información específica para utilizarla en otros contextos, es necesario que apliquemos la selección y retención de información.

De acuerdo con Bou (2013), el cerebro se encarga de seleccionar una parte de las producciones orales e ignorar el resto, con lo cual sólo recordamos aquello que ha sido seleccionado en función del interés que se despierte en el momento. Para ello el individuo puede seleccionar datos según el sistema de representación que le aporte mayor comprensión, así pues, puede poner énfasis en la información que recibe de manera auditiva, así como visualmente o en la que le viene a través de los demás sentidos.

La selección de información según Vasco (2008) debe considerarse como una habilidad que se exija desarrollar, puesto que es básica para la reconstrucción del sentido de los mensajes orales a los que nos vemos expuesto día con día. Permite al individuo ser competente a la hora de comprender distintos tipos de textos orales (noticias, conversaciones, instrucciones, descripciones, relatos de experiencias, narraciones...), pertenecientes a diversos ámbitos de uso de la lengua: el de las relaciones interpersonales y el de los medios de comunicación.

En este primer análisis del concepto de seleccionar, es conveniente definirla como una habilidad básica del ser humano, necesaria para el procesamiento de información en función de un interés que se despierte al momento de escuchar un discurso oral.

La obtención de información puntual para dar respuesta al objetivo propuesto.

Siguiendo a Vasco (2008), seleccionar consiste en discriminar la información relevante o pertinente de textos orales de cierta complejidad y próximos a los intereses de los alumnos, así como reconocer e identificar información específica y utilizar la información

recibida para responder al objetivo propuesto. Esta opinión coincide con las ideas de Bosch & Palou (2005), quienes consideran que el seleccionar se manifiesta cuando la habilidad de escucha es atenta y focalizada, porque lo importante es recibir u obtener de la globalidad del mensaje, una información puntual o que interesa en relación con una finalidad concreta.

Estas referencias aportan a la interpretación de una definición del concepto de seleccionar como la habilidad de destacar informaciones relevantes de una producción oral. Esto a partir de un interés que va surgiendo en la persona por recuperar aquellos elementos que aporten a la comprensión o construcción del sentido total de un discurso oral que, por ende, permita dar respuesta a las interrogantes, dudas o inquietudes.

Cabe destacar que Bosch & Palou (2005), también hace mención a que el seleccionar es un procedimiento cognitivo totalmente indisoluble de la capacidad de retención, pues considera que, al seleccionar, se pone en funcionamiento estrategias de memoria a corto plazo que ayudan a recordar la información hasta su ejecución.

La distinción entre información significativa y la poco relevante.

Otro concepto con referencia a que la estrategia de seleccionar es distinguir la información relevante se menciona en De Marengo & González, 1999; Mayer, 1992; Tejedor, 1996 quienes coinciden con Cassany et al. (2000) al considerar que seleccionar es separar la información relevante de la información que no lo es por ser insignificante, redundante o confusa. Esto implica poner atención a las partes más relevantes y desechar lo innecesario para sólo retener lo importante, con miras de poder procesar mejor y con mayor profundidad las informaciones; lo cual de inicio a la comprensión del significado.

La aplicación práctica de operaciones o procedimientos cognitivos.

Lozano (2002) entiende que el seleccionar información implica un conjunto de operaciones cognitivas o procedimientos: construcción del argumento compartido; diferenciar entre información nueva e información dada; suprimir la información ambigua, trivial y contradictoria; distinguir entre información importante e información no importante; distinguir entre información principal e información secundaria; identificar la idea principal.

Para Escoriza (2005), seleccionar es una actividad de aprendizaje que tiene como objetivo seleccionar la información importante y prescindir de la que no lo es. Es la aplicación práctica e integrada de una serie de operaciones o procedimientos cognitivos en función de los conocimientos previos y de las expectativas personales formuladas.

Esto conduce a reflexionar que tanto Lozano (2002) como Escoriza (2005), explican la definición de seleccionar como la aplicación de una serie de operaciones u procedimientos cognitivos, en donde ambos autores coinciden al referir que implica el distinguir la información importante de la que no lo es, construir un argumento compartido de acuerdo con el grado de coherencia entre los enunciados, diferenciar entre información nueva e información dada y, por último, suprimir la información trivial.

Estrategia o microhabilidad.

Referir al concepto de seleccionar como una estrategia comunicativa o microhabilidad indisociable del proceso de comprensión oral, es una postura que mantiene Cassany et al. (2000). El nombre de macrohabilidades se utiliza para las cuatro grandes y básicas habilidades de comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir; pero el de microhabilidades se utiliza para nombrar a otras destrezas también lingüísticas, pero más específicas y de orden inferior, como la de seleccionar que forma parte de la macrohabilidad de la comprensión oral.

Las ideas de Cassany et al. (2000) exponen que seleccionar informaciones es saber distinguir de entre los diversos sonidos, palabras, expresiones e ideas reconocidos o relevantes según los conocimientos gramaticales e intereses (nombres, verbos, frases clave, etc.), y dejando a un lado los sonidos no distintivos, palabras e ideas no relevantes. También implica saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas (sonidos en palabras, palabras en sintagmas, sintagmas en oraciones, oraciones en párrafos o apartados temáticos, etc.).

La recuperación y reducción de informaciones.

El seleccionar informaciones se ha analizado como una de las estrategias necesarias para poner en práctica el proceso de comprensión oral, misma que no podría ejecutarse sin la

intervención activa y dinámica de la habilidad lingüística del escuchar. Por tanto, se siguen las consideraciones de Cassany et al. (2000), al hacer mención del seleccionar como una microhabilidad o estrategia comunicativa, dado que es uno de los procedimientos básicos que se requieren para activar la habilidad de escuchar.

Esto difiere con la posición de Melgar (2005) quien considera que seleccionar es una habilidad que consiste en el procesamiento de datos para recuperarlos en otro contexto; pero desde un enfoque de la enseñanza del español sobre el cual parte la investigación, el seleccionar no se concibe como una habilidad en el programa de estudios de la educación básica de la SEP (2011), sino que se hace mención que sólo el hablar, escuchar, leer y escribir son las habilidades lingüísticas.

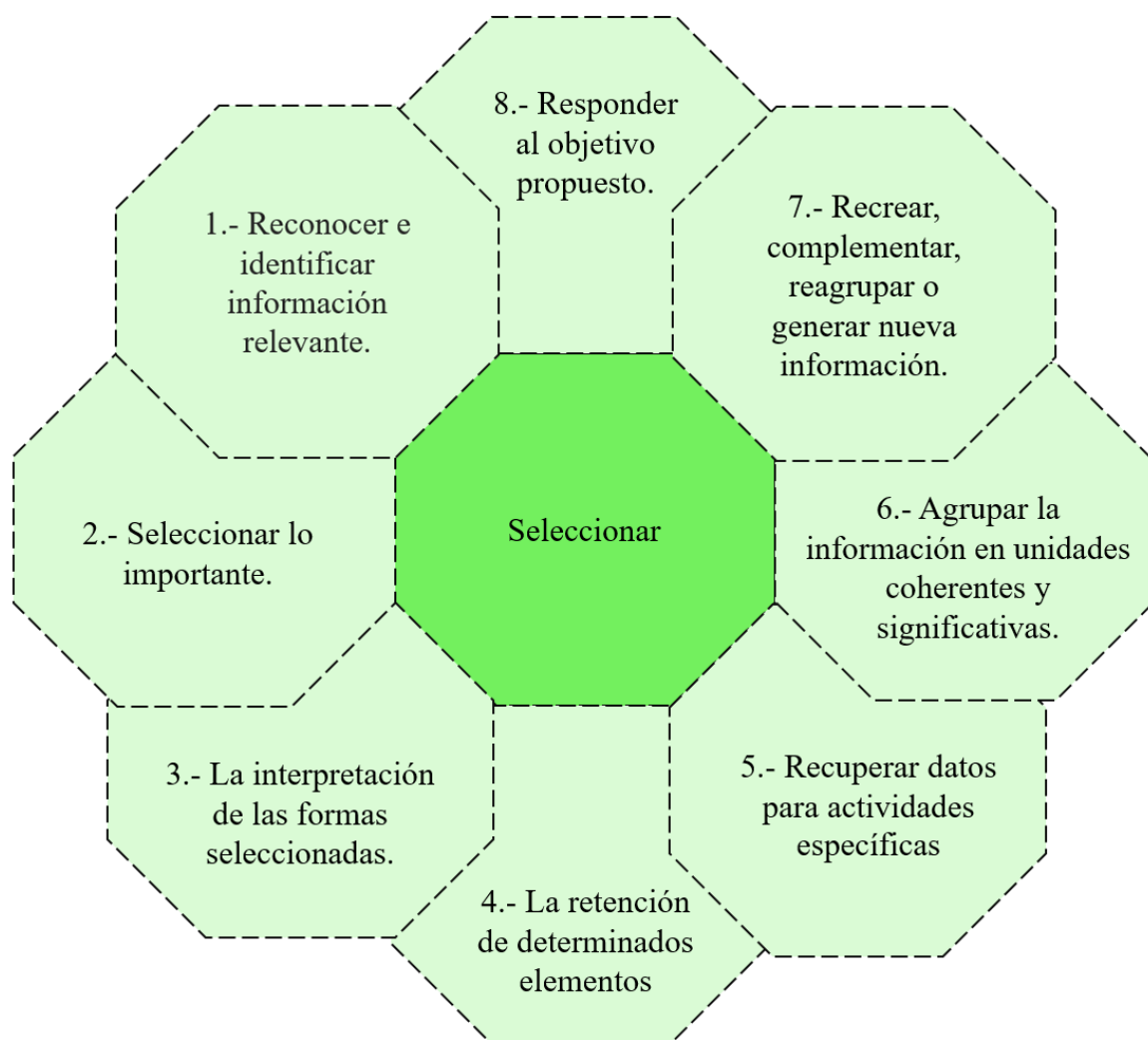
Por tanto, es conveniente identificar al concepto como una microhabilidad o estrategia comunicativa necesaria para el procesamiento de información en la práctica de las habilidades lingüísticas tal como en el escuchar; considerando que las microhabilidades forman parte de las habilidades (Cassany et al. 2000).

En opinión de Salvador (2011), la selección o codificación selectiva es un proceso básico del aprendizaje, necesario para introducir la información en la memoria y hacer uso de la información (recuerdo); para Mayer (1992), supone distinguir la información relevante de la que no lo es, recuperar los datos tal como se aprendieron en la situación inicial y simplificar o reducir la información de los mensajes producidos (citado en Salvador, 2011). La definición de seleccionar en este caso, se relaciona con un proceso que está implicado por un conjunto de acciones que conducen a la reducción de la información que se ha recibido y retenido mentalmente.

Estas ideas también se hacen mención en Melgar (2005), quien al igual que Mayer (1992), plantea que la estrategia de seleccionar es procesar masas de información para llevarlos a formatos más reducidos. Esto implica que a medida que se escucha se deba verificar la presencia o ausencia de datos; se eliminen detalles innecesarios al poner en juego las reglas de omisión, generalización y construcción; se jerarquice la información importante y secundaria; se rectifiquen y reformulen informaciones, así como también reagrupar los elementos reducidos en un orden lógico e indicar relación entre ellos (Melgar, 2005).

Por consiguiente, la selección e información se considera acá como una estrategia comunicativa o microhabilidad, que forma parte del proceso que conduce a escuchar comprensivamente; supone poner en marcha una serie de operaciones o procedimientos cognitivos en función de los conocimientos previos, los conocimientos gramaticales y de los intereses o expectativas personales formuladas:

Figura 6. Microhabilidad de seleccionar



Fuente: elaboración propia, basado en Alfonso & Jeldres,1999; Bosch & Palou, 2005; Bou, 2013; Cassany et al., 2000; De Marengo & González, 1999; Escoriza, 2005; Lozano, 2002; Mayer, 1992; Melgar, 2005; Salvador, 2011; Tejedor, 1996; Vasco, 2008)

CAPITULO IV. MARCO REFERENCIAL

En este apartado se incluye la relación de investigaciones que son fundamentales para entender el estudio que se ha realizado respecto a la escucha comprensiva o temas relacionados. Esto con el propósito de tomar en cuenta el conocimiento previamente construido sobre el tema y con ello poder identificar los diversos factores que podrían incidir en mi propia investigación, así como aquellas propuestas que podrían servir de fundamento para el estudio.

4.1 Contexto internacional

La enseñanza intencional de la escucha en el aula de clase.

“Estrategia metodológica para mejorar la escucha en los estudiantes del grado segundo de básica primaria”, es una investigación pedagógica que de Rodríguez (2011), con estudiantes de una Institución educativa de Bogotá, Colombia.

Me uno al interés de Rodríguez (2011), por ejercitar la escucha en los alumnos y con ello disminuir sus dificultades para acceder al conocimiento: “es recomendable que los futuros docentes realicen investigaciones sobre la escucha para que desarrollen más y mejores estrategias de aprendizaje orientadas a que el estudiante pueda adquirir con mayor facilidad nuevos conocimientos” (p. 67).

Se requiere de disposición, esfuerzos didácticos y pedagógicos para involucrarlos en experiencias donde se formen como sujetos capaces de “aprender a aprender, aprender para la vida y a lo largo de toda la vida” (SEP, 2011, p. 16); esto mediante el uso de las habilidades lingüísticas de comprensión (escuchar, leer) y producción (hablar, escribir):

La escucha es una habilidad fundamental que se aprende y que hace más factibles tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje, por consiguiente, la escucha debe ser enseñada de manera intencionalmente en el aula de clase, con la misma relevancia con la que se trabajan aspectos como la producción y comprensión textual y la oralidad (Rodríguez, 2011, p. 65).

Siguiendo a Rodríguez (2011), sostengo que toda experiencia de aprendizaje y enseñanza tendrá resultados positivos cuando analizamos y aplicamos a conciencia las

disposiciones del programa de estudios para la enseñanza del español de la SEP (2011); donde se nos insta a desarrollar la escucha durante todo el periodo escolar, como uno de los aprendizajes que les ayudará a seguir aprendiendo por medio del lenguaje:

3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos

3.4 Escucha y aporta sus ideas de manera crítica.

3.7. Toma notas de una exposición oral.

5. Actitudes hacia el lenguaje

5.2 Desarrolla disposición para leer, escribir, hablar o escuchar.

5.9 Trabaja colaborativamente, escucha y proporciona sus ideas, negocia y toma acuerdos al trabajar en grupo.

5.10 Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como lector, escritor, hablante u oyente; además, desarrolla gusto por leer, escribir, hablar y escuchar. (p. 20).

Aun y cuando las instituciones educativas dentro de sus currículos y Planes de Estudios omiten o es escasa la mención a la habilidad de escucha dentro de los contenidos; como docentes debemos “incluir la escucha como un aspecto a trabajar dentro del aula de manera intencionada desde las diferentes áreas del saber” (p. 67). Al programar y ejecutar actividades en las cuáles los alumnos sean conscientes de que, para acceder de manera activa a la comprensión de los contenidos educativos, deben hacer uso de diversos procedimientos o estrategias comunicativas que les permita procesar la información.

Atendiendo a los procesos de comprensión y producción del lenguaje oral y escrito.

Arnáez (2009), realizó un estudio de corte descriptivo denominado “Producción y comprensión oral en los programas de educación básica” en Caracas, Venezuela”, a partir del cual analizó los alcances teóricos y metodológicos del bloque de contenidos “El intercambio oral” de 1997-98.

En el documento aclara la relación que debe entenderse cuando se señala la necesidad de aproximar a los alumnos en la escritura y en los intercambios orales tal cual se menciona en el programa de estudios propuesto por la SEP (2011). Por ello explica lo siguiente sobre

el intercambio oral: “este bloque de contenido debe entenderse en la doble vertiente que supone la competencia oral, tanto la comprensión de lo que alguien dice (escuchar) como la producción de lo que se quiere decir (hablar), (p. 296).

Quizá los docentes al entender la relación existente entre el habla y la escucha, y al recurrir a los programas de estudios por la SEP (2011), seríamos más conscientes en cuanto al enfoque didáctico que debe orientar la enseñanza del español para educación básica: comunicativo – funcional a través de las prácticas sociales del lenguaje. Pues dichas prácticas comprenden el que el alumno “participe en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura” (p. 24).

Pero según la experiencia que he tenido en la planificación y ejecución de las clases para español en sexto grado, comprendo que en los programas de estudio de la SEP (2011), los contenidos organizados en prácticas sociales del lenguaje, en su mayoría especifican la producción escrita de diversos tipos de texto.

Lo anterior podría tener diversas interpretaciones, dando por hecho para algunos docentes, que el trabajo en el aula debe concretarse a tal acción; por tanto, sería muy susceptible a desconocer, minimizar o ignorar la relevancia de desarrollar en la actividad otras habilidades lingüísticas como la escucha, a pesar de que se especifique en el enfoque didáctico la importancia de que se aproxima a los alumnos a la escritura, pero que también participen en intercambios orales.

Como última referencia al autor, me es importante enfatizar sus conclusiones en referencia a la necesidad de que todo docente se involucre y le brinda la debida atención a la comprensión y a la producción oral en la práctica educativa: “Los docentes deben conocer los lineamientos, las orientaciones y los conocimientos que proponen los programas con respecto a oralidad (hablar-escuchar). Este conocimiento les permitirá valorar su papel como mediadores en sus interacciones con los educandos” (Arnáez, 2009, p. 310).

Superar las barreras de escucha para la mejora del rendimiento académico y convivencial en el aula.

Cárdenas (2019), con el objetivo de proponer la escucha activa como estrategia para el fortalecimiento de la comunicación asertiva en estudiantes del sexto grado de un colegio de Cúcuta, Colombia, desarrolló una investigación acción con enfoque hermenéutico y descriptivo.

Al ser docente en formación de un sexto grado de primaria, he observado el desconcierto y la frustración de los docentes hacia el bajo rendimiento académico y los conflictos dentro del entorno escolar. Es crítico reflexionar sobre cómo la indiferencia, olvido y descuido de la habilidad de escucha en la educación, tiene implicaciones serias para el desarrollo integral del alumnado. Ante esta problemática Cárdenas (2019), nos refiere igualmente su preocupación por ejercitar la escucha activa, de la cual comenta:

Consiste en prestar atención y esto requiere de toda la concentración hacia lo que la persona expresa, verla a los ojos, contextualizar, entender e interpretar el mensaje desde su punto de vista, y poder responder correctamente. Asumir el reto de escuchar activamente tendrá como consecuencia relaciones interpersonales donde no se generen malos entendidos y no se presenten errores comunicativos (pp. 28 - 29).

La concentración es clave para captar las informaciones no solamente del lenguaje escrito sino también del oral. Esto se ve obstaculizado cuando ignoramos el darle la oportunidad al alumno de desarrollar su capacidad de concentración al hacer uso de diversas estrategias comunicativas o procedimientos que le permitan comprender los mensajes, para que pueda participar activamente en toda experiencia o comunicación pedagógica, Y con ello, cambiar, disminuir o evitar las siguientes circunstancias que comenta Cárdenas (2019):

¿Qué impide una escucha activa en los estudiantes?	Condiciones para superar las barreras de la escucha activa
Hablar con otra persona mientras el profesor explica, genera rompimiento en el proceso	Sean conscientes son de la necesidad de escuchar correctamente y reflexionen sobre su papel como receptor

comunicativo. No existe receptor y no hay decodificación del mensaje.	para que escuchen sin realizar otro proceso comunicativo simultáneamente.
Dificultad para resumir el mensaje principal de lo escuchado, intentar aprender o pedir que aclaren algún punto. Existe poca concentración y falta de animación a la otra persona para que siga hablando.	Escuchar con atención y concentración, las palabras e ideas del comunicado, entender el mensaje y demostrarle al interlocutor que se siente bien interpretado: respetar y aceptar las opiniones, mostrar interés estando dispuestos, con buena actitud y participando en la comunicación.
No prestar atención a los gestos de su interlocutor, jugar con objetos y asentar la cabeza mientras le hablan. Al no establecerse contacto visual con el interlocutor, la persona se distrae y se rompe el proceso comunicativo.	Aprender a captar, entender e interpretar los mensajes, las expresiones, el tono de voz y a ubicarse en el contexto del mensaje. Es necesario que dirijan la mirada al interlocutor para que a través de las expresiones que realiza pueda comprender y analizar el mensaje que está transmitiendo con facilidad.
Solo escuchan parcialmente lo que les interesa del mensaje o de acuerdo a sus gustos.	Escuchar por completo el mensaje, sin importar el punto de vista sobre el mismo.
Fuente: elaboración propia, basado en Cárdenas, 2019.	

Sin embargo, dichas condiciones para escuchar activamente parecen ser complejas de alcanzar incluso para un adulto que no se haya formado como escuchante desde la educación inicial. Es decir, el desarrollar el habla, la escritura, la lectura y la escucha, requiere de un proceso continuo, permanente, planificado, repetitivo, significativo, relevante e interesante; en el cual los alumnos adquieran poco a poco la capacidad de acción ante toda conversación pedagógica y los conduzca hacia el fortalecimiento de las relaciones sociales:

Es importante que las personas adquieran la habilidad de escucha activa necesaria para tener una comunicación asertiva, sabiendo cómo responder, como actuar y que decir. Quien escucha analiza el mensaje del emisor y puede responder adecuadamente, piensa en lo que va a decir y como lo va a decir teniendo en cuenta el contexto (Cárdenas, 2019, p. 16).

Por tanto, si nos preguntamos si nuestro trabajo como docentes está contribuyendo a favorecer la habilidad de la escucha comprensiva, Cárdenas (2019), comenta que los alumnos lo evidencian en la mejora del rendimiento académico y convivencial: el aumento de la

participación en los encuentros pedagógicos, la facilidad para comunicar lo que siente, el pensar antes de actuar, y brindar una opinión crítica que no incite sentimientos negativos en el otro.

4.2 Contexto nacional

Las deficiencias para recuperar información del discurso oral.

“La enseñanza aprendizaje de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir en el cuarto grado de educación primaria” es una investigación – acción de Jiménez (2008), en el estado de Colima, México.

Me resultó de interés encontrar que, de acuerdo a la identificación de dificultades en las habilidades comunicativas de los alumnos, específicamente en el escuchar, coincide mi análisis del diagnóstico con ciertas deficiencias que Jiménez (2008) comenta:

Se observó que la discriminación de sonidos no es el problema central, la dificultad radica en la recuperación de sonidos; así mismo he constatado el incremento en la capacidad auditiva con el sólo hecho de prestar más atención y tomar conciencia del resultado de su uso (p. 20).

Sin embargo, en mis sujetos de investigación, las deficiencias detectadas se enfocan tanto para discriminar las informaciones relevantes de un discurso oral, como para recuperarlas y agruparlas en una producción escrita u oral. Por tal motivo he considerado prudente orientar el diseño del plan de intervención, según las experiencias pedagógicas y didácticas de Jiménez (2008):

Para elevar la capacidad de expresión oral y escucha del alumno, se propuso actividades según las funciones de la comunicación de dar y obtener información: explicar, pedir explicación, elaborar preguntas; manifestar opiniones, contar adivinanzas; cantar canciones; manifestar y expresar sentimientos; poemas. Esto al participar en diversos tipos de discursos: discusión temática, descripción, exposición de temas, conversación (p. 124).

Me parece oportuno que se planifiquen intercambios orales con la intención de que los alumnos en dicho proceso, escuchen para poder responder o reaccionar al mensaje a través de diversas acciones que determinen si se logró la comprensión:

Al final de la lectura se realizan los comentarios en donde los alumnos comparten, corrigen o complementan la información que cada uno aporta en relación al rescate de contenidos realizado, esta actividad propicia la escucha ya que el alumno deberá estar atento a los comentarios de sus demás compañeros para poder participar así del dialogo (Jiménez, 2008, p. 127)

Esto sin duda permite la formación de sujetos activos en el proceso comunicativo y les ayuda a desarrollar las estrategias comunicativas o procedimientos que son esenciales para potenciar la escucha.

Por consiguiente, me sustento en la propuesta de acciones de Jiménez (2008) para mi plan de acción, puesto que coincide con los intereses de mi investigación, al señalar a la microhabilidad de la selección de información como una actividad comunicativa indispensable para desarrollar la escucha comprensiva: “distinguir la aportación de sus compañeros; identificar las ideas claves en un mensaje oral; reconocer el punto de vista de los demás, seleccionar información relevante de videos; platicas y exposiciones; comparar información nueva con la existente” (p. 112).

Por otro lado, Jiménez (2008), refiere el vincular la enseñanza – aprendizaje de la escucha comprensiva no sólo con los intereses académicos sino también con aquello que el estudiante habla, escucha, lee y escribe en su cotidianidad:

Nuestra función como hablantes es influir en los oyentes para conseguir una mayor atención e interés en lo que comunicamos. Si reflexionamos sobre la relevancia que puede tener nuestro mensaje y la manera en la que lo presentamos de acuerdo con el conocimiento compartido, estamos facilitando la disposición para la escucha y la solución a lo que hemos expresado: “no escuchan, falta de habilidad para recuperar información del discurso oral” (Jiménez, 2008).

La interrelación de las habilidades comunicativas —las de producción: hablar y escribir, y las de comprensión: leer y escuchar.

El libro de García & Zebadúa (2011), publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México, DF. “Como enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases”, describe tener el propósito de incidir en la enseñanza a los alumnos del adecuado manejo de la producción y comprensión oral en el salón de clases.

Me es preciso señalar el análisis que realizan los autores acerca del enfoque de los programas de estudio para la enseñanza de la lengua, siendo que aún permanece vigente el enfoque comunicativo – funcional para la enseñanza del español en la educación básica. Pero coincidiendo con los postulados del libro, no se ha insistido en la necesidad de consolidar el aprendizaje del lenguaje, siendo objeto de estudio y de acciones en el salón de clase tanto la escritura y lectura, como el habla y la escucha:

Al proponer la competencia comunicativa como enfoque didáctico y propósito educativo central, se pretende contribuir a mejorar capacidades de comprensión y producción textual de los estudiantes y desarrollar sus capacidades como oyentes y hablantes reales, de acuerdo con situaciones concretas de comunicación (García & Zebadúa, 2011, p. 17).

Es decir, un enfoque didáctico comunicativo – funcional estrictamente se apoya de las cuatro habilidades lingüísticas para el aprendizaje del lenguaje oral y escrito. Sin embargo, “en la actualidad, el estudio del enfoque comunicativo se ha visto reducido a un estudio fragmentado, porque ha sido difícil comprender y compendiar su naturaleza integradora” (García & Zebadúa, 2011, p. 20).

El enfoque didáctico para la enseñanza del español, de acuerdo con la SEP (2011), indica que se tiene como prioridad que los alumnos participen en situaciones comunicativas (oralidad, lectura y escritura), utilizando como vehículo las prácticas sociales del lenguaje; que son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Para ello se ha optado por organizar el trabajo en proyectos didácticos que favorecen las competencias comunicativas.

A pesar de ello, concuerdo con García & Zebadúa (2011), al entender que la organización de los aprendizajes del programa de estudios del español, para la ejercitación de las habilidades lingüísticas en el aula, plantea un estudio fragmentado y orientado en particular, a la escritura.

Por lo que conviene ser conscientes de que el hacer mención en los contenidos únicamente de una habilidad, los docentes seguirán propensos a enfocarse en una sola. Es debido responsabilizarnos ante los procesos de enseñanza- aprendizaje del español y reconocer que “estas habilidades comunicativas —las de producción: hablar y escribir, y las de comprensión: leer y escuchar— deben considerarse desde su exclusiva y particular interrelación, por lo que no deben enseñarse en forma separada en un plan de estudios” (García & Zebadúa, 2011, p. 16).

“Los componentes en la adquisición de la lengua en la escuela primaria mexicana: un caso de validación de constructos”, es un estudio de Ramírez & Valenzuela (2002), con estudiantes del cuarto grado, provenientes de cuatro escuelas públicas de México.

Hago referencia a sus reflexiones, puesto que me ha permitido constatar que el vigente programa de estudios para la enseñanza del español de la SEP (2011), tiene carencias con respecto a la organización de contenidos de lectura y escritura, así como de la expresión oral y habilidad de escucha. No se identifica un tipo de relaciones existente entre dichos elementos. Esto difiere con el antiguo Plan y Programa de Estudio de 1993:

Los textos gratuitos, los contenidos y actividades se organizan en cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. Estos cuatro componentes son un recurso de organización didáctica y no una forma de separación de contenidos, se infiere que la enseñanza-aprendizaje y la evaluación del español en la educación básica se pueden estructurar en esos cuatro componentes, puesto que se proponen organizar una serie de actividades por cada componente desde el primero al sexto grados de primaria (Ramírez & Valenzuela, 2002, pp. 605 - 606).

Enfocándome a la organización de los contenidos del componente de la expresión oral, este mismo incluye los siguientes apartados:

a) Interacción en la comunicación. El alumno debe lograr escuchar y producir mensajes, considerando los elementos que interactúan en la comunicación y que pueden condicionar el significado.

c) Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas. Que el alumno participe en la producción y escucha comprensiva de distintos tipos de discurso, identificando la estructura de estos discursos (Ramírez & Valenzuela, 2002, p. 606).

Cuan interesante es identificar que se reconozca explícitamente en la relación de contenidos, la importancia de practicar la escucha comprensiva para la enseñanza – aprendizaje del español. Lo cual en comparación con la organización de estándares curriculares por la SEP (2011), se hace mención a la escucha, pero de manera desarticulada con la especificación de los contenidos.

Aunque no se explicita el trabajo con la habilidad de escucha en la organización de los aprendizajes, los docentes deben seguir las orientaciones de Ramírez & Valenzuela (2002), y entender que la organización didáctica que proponga el programa de estudios para la enseñanza del español, no indica una forma de separar los contenidos, si no ser conscientes y responsabilizarnos de que “algunas actividades que se suponen son de una modalidad lingüística determinada podrían tener componentes de, o proximidad hacia otra modalidad lingüística” (Ramírez & Valenzuela, 2002, p. 621).

En este sentido, me uno al interés de Ramírez & Valenzuela (2002), de resaltar la importancia que tiene para la adquisición y dominio formal de la lengua en el contexto escolar (y en los contextos que influyen en la alfabetización), el ejercicio de distintos usos de las diferentes modalidades de la lengua, a partir de situaciones significativas y cotidianas de los niños.

CAPITULO V. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Producción de saberes pertinentes para la acción

A partir de mis conocimientos, habilidades y actitudes que puse en práctica al desarrollar una investigación, la considero como un proceso que conduce a la obtención de sabiduría mediante la experiencia, el estudio y la reflexión. Esto con el objeto de contribuir a la construcción de una cultura del conocimiento pertinente, que propicie una mayor comprensión sobre la realidad y posibilite ser una herramienta para la acción.

En este sentido, Gaviria, López, Montenegro & Narváez (2006) también conciben a la investigación como un proceso de producción de conocimientos referentes a la estructura y transformación de la realidad, para conocer la calidad, cantidad, resolución de problemas, como el logro y perfeccionamiento de los conocimientos ya existentes. Es decir, la investigación debe considerarse no sólo como un conjunto de saberes elaborados que desarrolla nuestro entendimiento; más bien es una herramienta que nos posibilita para dominar situaciones complejas a partir de la acción humana.

5.2 Enfoque cualitativo

Puesto que se trata de una investigación de las ciencias sociales aplicada a una temática de educación, se considera este mismo como un fenómeno que debe estudiarse desde un entorno natural, con procedimientos flexibles, abiertos a interpretación, de intensa interacción personal entre el sujeto objeto de estudio y el investigador, etc.; por tales aseveraciones la aproximación al estudio es mediante un enfoque cualitativo definido por McMillan & Schumacher (2005) como: “sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno [investigación de campo]” (p. 400).

El presente trabajo de tesis de investigación se desarrolla en la realidad escolar de la población de la escuela primaria Mártires de Río Blanco durante un periodo que consta de octubre 2018 a junio 2019 en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí; el escenario clave de la investigación se sitúa en el salón de clases correspondiente al sexto grado, grupo “B”. La muestra seleccionada es de 22 alumnos como unidad social de estudio,

siendo 12 niñas y 10 niños pertenecientes a dicha institución educativa con edades de entre 10 a 12 años.

Siendo la metodología cualitativa, es preciso aclarar que, en los procedimientos de cuantificación para el análisis de los datos se recurre a la transformación en datos numéricos y su tratamiento cuantitativo para complementar las interpretaciones y reflexiones obtenidas desde de un conocimiento estadístico; “transformados en números, los datos cualitativos resultan más fácilmente manejables que cuando se presentan en forma de palabras y textos” (García, Gil & Rodríguez, 1999, p. 217). Es decir, se trata de una investigación con enfoque cualitativo que incluye el aporte metodológico cuantitativo para la interpretación de los datos.

Por lo cual, la investigación contempla a dos momentos relevantes que fueron aplicados durante el proceso: 1) El diagnóstico para identificar el planteamiento del problema, mismo que tiene un énfasis cuantitativo fundamental para determinar el momento 2), La construcción y puesta en marcha de la intervención docente, con enfoque cualitativo que igualmente, incluye un aporte cuantitativo para identificar el avance que tienen los alumnos en el desarrollo de las actividades.

5.3 Método de investigación

La razón de ser del presente trabajo de investigación parte de una labor práctica como docente en interacción con los alumnos, por ende, es un estudio que implica la actuación del investigador en situaciones sociales específicamente educativas aplicando la teoría y la mejora de las prácticas para el desarrollo y aprendizaje de los participantes. Elliot define a la investigación –acción como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella (como se citó en Álvarez, 2003).

En tal contexto vinculado a un ambiente escolar se ha detectado una problemática específica de índole académica que se busca resolver a partir de la intervención de un plan de acción con miras a transformar dicha realidad educativa y propiciar que los sujetos que intervienen puedan tomar conciencia de su papel; dado lo anterior se considera prudente seguir la ruta de un método de investigación – acción puesto que su propósito de acuerdo con Álvarez (2003), es “resolver problemas cotidianos e inmediatos; ha tratado de hacer comprensible el mundo social y busca mejorar la calidad de vida de las personas” (p. 159).

5.3.1 La investigación como herramienta de transformación

El paradigma sociocrítico es un modelo que plantea que la realidad es aprehensible y va cambiando con el tiempo debido a factores sociales, políticos, culturales económicos, étnicos o de género (Delgado, De Sanmamed, Ferreira, Mogollón, Vargas & Vázquez, 2006); por tal motivo, las interpretaciones y nociones científicas que orientan el proceso de investigación se sustentan en el paradigma sociocrítico al buscar transformar una realidad escolar que desde los acercamientos iniciales al contexto de estudio ha generado una problemática a estudiar y que, por tanto, se ha planteado que mediante la intervención del docente investigador en su interacción con los sujetos objeto de estudio se propicie una solución.

Gaviria, et al., (2006) consideran que desde este paradigma se cuestiona la supuesta neutralidad de la investigación, a la que se atribuye un carácter transformador de los procesos educativos. Dicha metodología crítica propone que tanto el investigador como los sujetos de estudio sean participantes activos implicados y comprometidos en la solución a la problemática; además, se plantea una metodología dialógica y dialéctica (se basa en un dialogo del investigador con los sujetos investigados), con el fin de utilizarlo para transformar la realidad social, emancipar y crear conciencia en las personas implicadas respecto a la temática (Gaviria, et al., 2006).

5.3.2 Técnicas e instrumentos para la recolección y registro de datos

“Las estrategias de investigación son flexibles, pues emplean diversas combinaciones de técnicas para obtener datos válidos” (McMillan & Schumacher, 2005, p. 401). Para el acopio de datos en la investigación cualitativa se utilizará la observación directa participante (no estructurada) y las notas de campo para conservar con todo detalle toda la información y describir situaciones; las grabaciones en audio con transcripción con la finalidad de conversar la producción verbal de los alumnos y sus evidencias fotográficas de sus escritos de todo tipo para conservar lo significativo en sus trabajos por medio de bitácoras en electrónico.

De acuerdo con García et al., (1999), la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas; dicho lo anterior, en la investigación se aplicará la estrategia de triangulación de datos a medida que se utilicen

diferentes métodos de recolección de datos durante el proceso y se integre todo el conjunto de evidencias para el análisis.

5.4 Método de razonamiento

Siguiendo a Bogdan & Taylor (1987), “la investigación cualitativa es inductiva; los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos” (p.20). Es decir, el investigador extrae interpretaciones de las evidencias, fuentes o datos, que aporten para identificar la problemática específica a resolver durante el proceso y con ello, poder obtener conclusiones de las acciones.

Por lo cual, los procedimientos a utilizar para el tratamiento de los datos cualitativos de la presente investigación, asumen un método de razonamiento inductivo que se describe en McMillan & Schumacher (2005); en el que se desarrollan conceptos y comprensiones hasta llegar a una teorización posterior a un análisis, formulación de explicaciones y toma de decisiones. Este análisis implica la organización de los datos en categorías e identificación de modelos (relaciones entre categorías), los cuales surgen a partir de los datos recopilados (McMillan & Schumacher, 2005).

Se utilizará la rúbrica o matriz de verificación como instrumento de evaluación para el tratamiento de los datos obtenidos en los productos de los alumnos; misma que es propuesta por el Plan y programa de estudios para la educación básica (2011), puesto que permite al docente proceder a la comprensión después del análisis de los resultados que deben lograr los alumnos: “las rúbricas son especialmente útiles porque ayudan a observar el desempeño del alumnado en situaciones en las que no existe una respuesta correcta única o una sola forma de realizar la tarea” (p. 445).

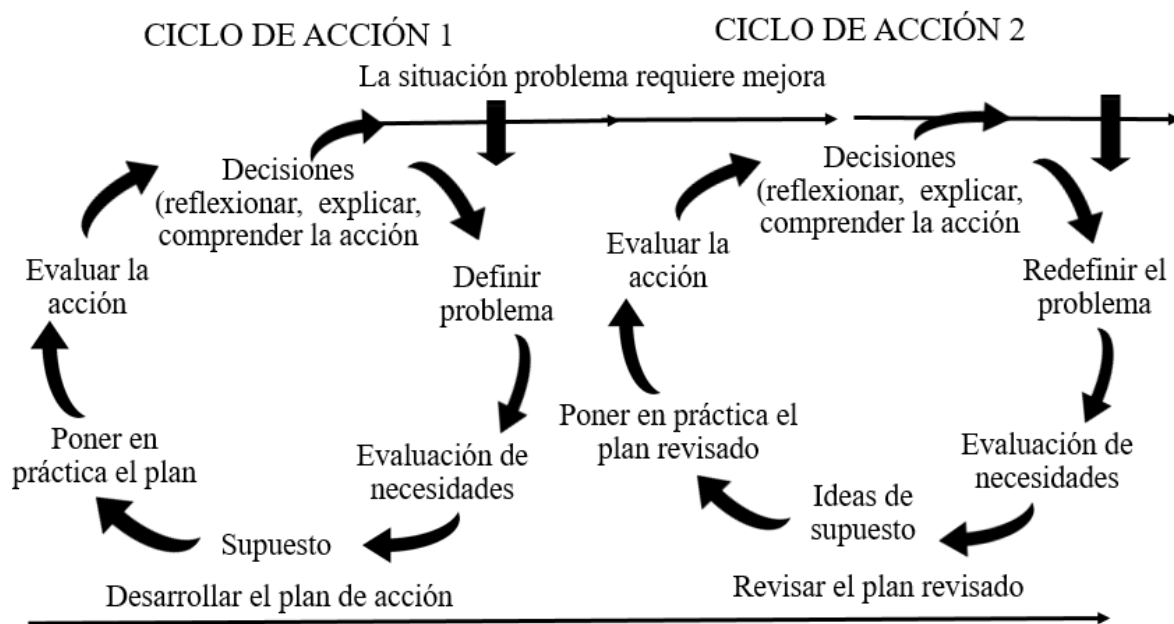
5.5 Modelo de proceso temporal de la investigación

Se ha propuesto orientar la reflexión de la práctica docente a partir de los postulados de McKernan (2001), siendo “un procedimiento de investigación centrado en la búsqueda de mejores resultados, ayudado por la participación de los actores, quienes al mismo tiempo aprenden y se desarrollan como personas” (Álvarez, 2003, p. 161). Esto me permite exigirme como investigador a la evaluación continua de las necesidades, a partir de las cuales surgen

más ideas que me llevan a la revisión del plan y a la toma de decisiones incluyendo la comprensión y explicaciones obtenidas; lo anterior hasta el logro de mejores resultados.

Así lo comenta Álvarez, (2003), “el ciclo puede reiniciarse tantas veces como el grupo lo juzgue conveniente necesario” (p. 161). Por tanto, según los resultados obtenidos en la aplicación y evaluación de actividades, se reflexionará en cuanto a la posibilidad de realizar ajustes al plan de intervención de acuerdo a las limitaciones internas y externas del progreso. Todo ello enfocado al logro de los objetivos propuestos de la investigación.

Figura 7. Proceso temporal de la investigación - acción



Fuente: elaboración propia, basado en McKernan, 2001, citado en Álvarez, 2003.

5.6 Diagnóstico de la problemática

Para obtener conocimiento con respecto a la situación inicial en la que se encuentran los alumnos en relación a la práctica de la escucha comprensiva, se ha determinado importante realizar un diagnóstico basado en una exploración de campo para la identificación de la problemática real que orienta los motivos de la investigación.

La elaboración del diagnóstico asume un énfasis cuantitativo. Se diseñaron actividades considerando las muestras de ejercicios de comprensión oral que se proponen en Cassany et al. (2000). Se realizaron ajustes para adaptarlos a las necesidades de aprendizaje para con el grupo de sexto grado, según los contenidos a trabajar en las dos semanas de práctica.

Cada ejercicio se relaciona con la asignatura de Español con el tema “uso de adverbios y adjetivos en textos narrativos y descriptivos” y en la asignatura de historia con el tema “impacto de las nuevas tecnologías: los avances de los medios de comunicación”.

Se construyó una rúbrica para identificar el nivel de desempeño de los alumnos respecto a la habilidad de escuchar, según las diversas estrategias comunicativas que se utilizan para descifrar mensajes orales que se describen en Cassany et al. (2000), dado prioridad a la microhabilidad de seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener. (Véase anexo 3)

Los niveles de desempeño describen acciones que los alumnos son capaces de realizar en los ejercicios, de acuerdo a cada microhabilidad; se distinguen uno de otro según el método de escalamiento Likert que se presenta en cinco categorías para medir la reacción del sujeto: óptimo (5), parcialmente óptimo (4), suficiente (3), parcialmente insuficiente (2) e insuficiente (1), (Baptista, Collado & Hernández, 2010).

Actividades para seleccionar.

1. Escuchar y escribir

Según la reproducción del audio “Carta a la amada inmortal” de Ludwig Van Beethoven”, los alumnos seleccionan 3 adverbios y 3 adjetivos que haya escuchado para posteriormente, construir y escribir en una hoja en blanco una oración por cada palabra.

2. Completar cuadro

Los alumnos completan un cuadro a partir de la exposición oral sobre la biografía de un superhéroe de ficción (Iron Man) a cargo del docente. Dicho cuadro tiene seis diferentes filas con aspectos requeridos según la descripción del personaje (aspecto físico, personalidad,

habilidades físicas, inteligencia, profesión/ocupación y respecto a cómo se convirtió en superhéroe). Al tiempo de la exposición los alumnos completan su cuadro con palabras y frases clave.

Actividad para interpretar.

3. Completar cuadro

Según el audio “la tecnología en la sociedad, su influencia en nuestra vida” los alumnos escriben palabras o frases clave según su comprensión sobre el contenido del discurso (mensaje, propósito comunicativo, los cambios de tema y palabras que marcan su estructura). Dichos elementos los van completando en sus respectivas filas al momento de la reproducción y pausas del audio.

Actividad para interpretar, inferir y anticipar.

4. Preguntas de comprensión

Durante las semanas de trabajo, se da lectura oral a los capítulos cuatro y cinco del cuento “Ana de las Tejas Verdes”; al pausar la lectura se proporciona un espacio de tiempo al alumnado para responder libremente y por escrito a cuatro preguntas de interpretación de frases que mencionan los personajes, cuatro preguntas para inferir información sobre la edad, carácter, actitud o el contexto comunicativo según los personajes y la historia, así también cuatro preguntas para anticipar hechos que se van a decir a partir de lo que han escuchado del cuento.

Actividades para retener.

5. Juego mnemotécnico – transferir información

Consiste en la lectura en voz alta de adivinanzas; el alumno identifica dos palabras (adverbio y adjetivo), las expresa oralmente para que los compañeros aprueben su respuesta o de lo contrario se repiten. En el transcurso de la semana se dicen, recuerdan y se repiten las adivinanzas. En seguida se entrega a los alumnos 5 adivinanzas por escrito y con espacios en blanco para que los alumnos escriban las palabras faltantes según su retención (adverbio y adjetivo).

6. Escuchar y dibujar

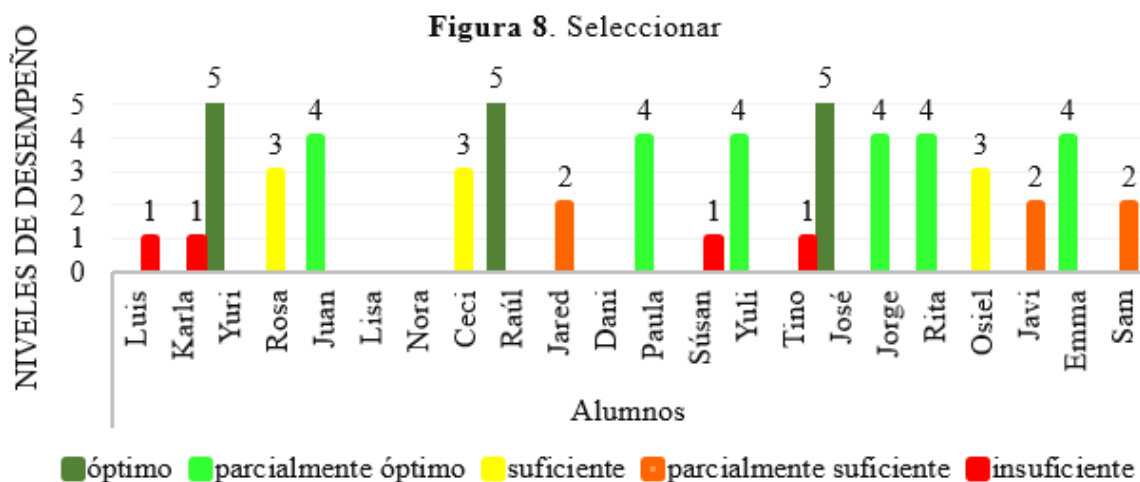
El docente da lectura oral a un fragmento del capítulo cuatro del libro “Ana de las Tejas Verdes”. Posterior a esto cada alumno dibuja en una hoja en blanco la descripción que escuchó sobre la granja de Tejas Verdes y sus alrededores con el mayor número de elementos que haya identificado.

5.6.1 Resultados diagnóstico cuantitativo

A continuación, se presenta el conocimiento adquirido como resultado de un proceso de comparación, análisis e interpretación de los datos estadísticos y cualitativos, referente al desempeño que han demostrado los alumnos en las acciones que se describen en la rúbrica para valorar su comprensión oral en cada actividad de aprendizaje.

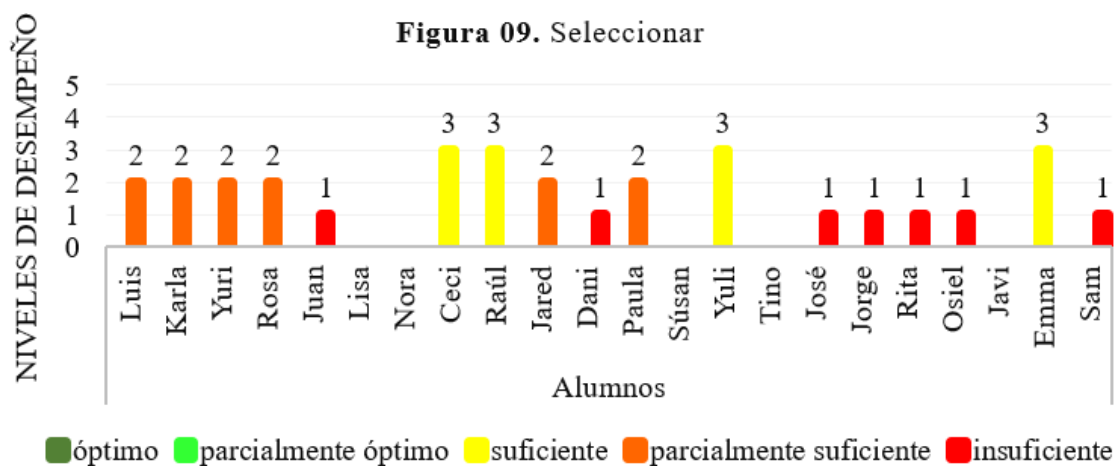
Actividades para seleccionar.

Con la actividad “escuchar y escribir”, cuatro alumnos lograron posicionarse en el nivel insuficiente; presentan limitaciones importantes para distinguir palabras de acuerdo a la categoría gramatical indicada, así como formar unidades significativas de texto: palabras en sintagmas, sintagmas en oraciones. En el nivel parcialmente insuficiente se ubican tres alumnos, demostrando dificultades para distinguir palabras clave de un discurso según las dos categorías gramaticales, además de dificultades para agrupar los elementos seleccionados en unidades coherentes y significativas. (Véase anexo 4)



Fuente: elaboración propia

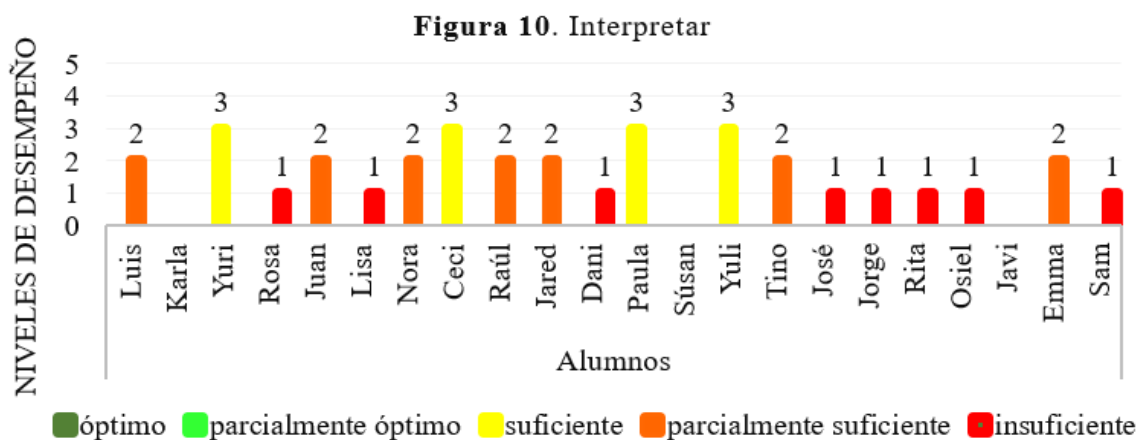
Con la actividad "*completar cuadro*", un total de siete alumnos se ubicaron en el nivel insuficiente; distinguen un número mínimo de palabras y frases clave según los elementos para completar un cuadro, además de ubicar palabras/frases seleccionadas de manera incongruente con lo indicado. En el nivel parcialmente insuficiente se ubica un total de seis alumnos, presentando dificultades para distinguir palabras clave y frases completas de un texto oral de acuerdo a los elementos de un cuadro, al igual que dificultades para ubicar palabras/frases seleccionadas de manera congruente con lo indicado. (Véase anexo 5)



Fuente: elaboración propia

Actividad para interpretar.

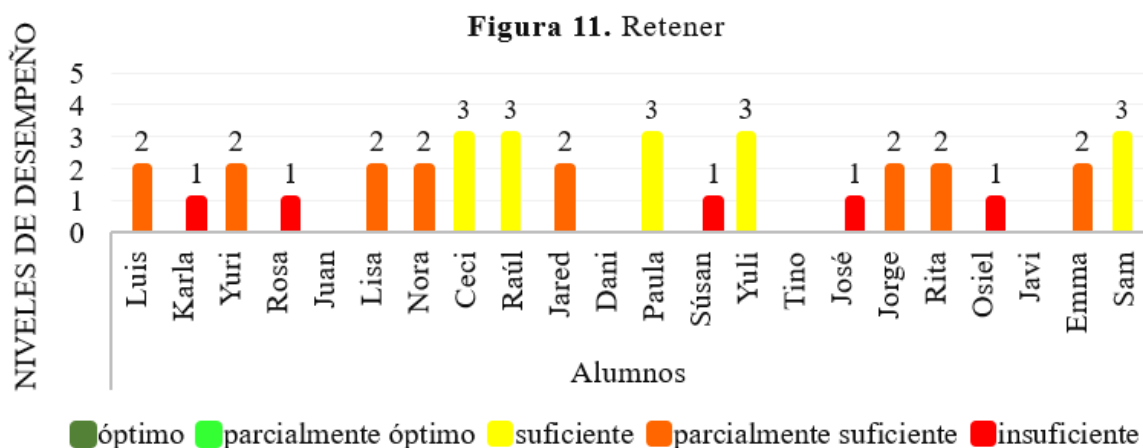
Con la actividad "*completar cuadro*", un total de ocho alumnos lograron ubicarse en el nivel insuficiente; muestran dificultades para entender el mensaje y el propósito comunicativo, además de identificar alguna temática incongruente con la situación comunicativa que se les plantea. En el nivel parcialmente insuficiente se ubica un total de siete alumnos; demuestran dificultades para entender el mensaje de un discurso identificando sólo el referente del mensaje con una palabra clave, así también presentan dificultades para entender el propósito interpretándolo según el uso el objeto del tema, además, se les complica reconocer los cambios de tema limitándose sólo a identificar la palabra clave del contenido del discurso. (Véase anexo 6)



Fuente: elaboración propia

Actividades para retener.

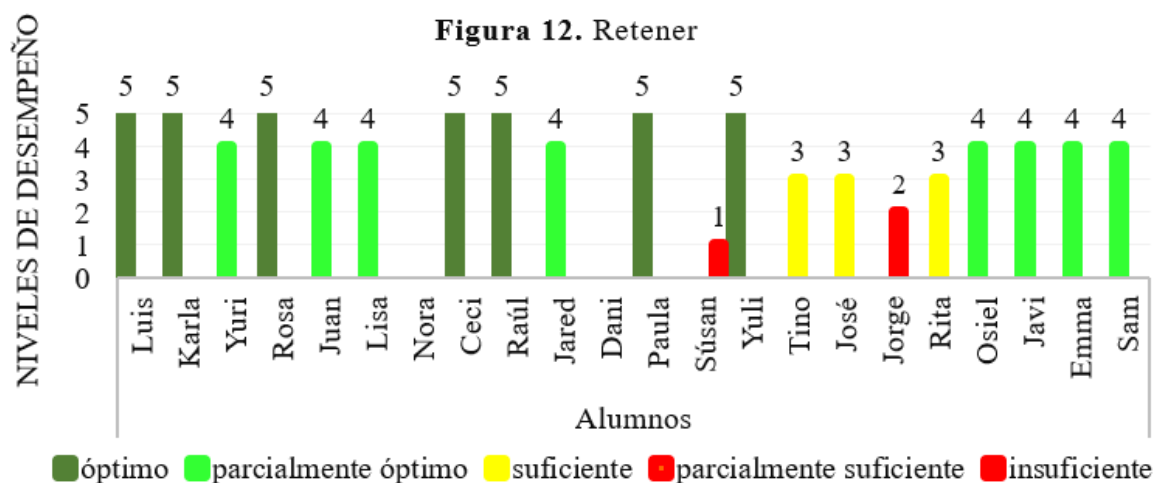
Con la actividad “*mnemotécnico y reconstrucción de un texto*”, sólo un alumno logro ubicarse en el nivel insuficiente; se caracteriza por tener limitaciones importantes de memoria, de un total de 10 palabras recuerda y escribe 2 con relación lógica y 2 con una mínima congruencia a la palabra real. En el nivel parcialmente insuficiente se ubica sólo un alumno; muestra poca atención, de un total de 10 palabras recuerda y escribe 2 correctamente, 2 con relación lógica y 2 con una mínima congruencia a la palabra real. (Véase anexo 7)



Fuente: elaboración propia

Con la actividad “*escuchar y dibujar*”, un total de cinco alumnos lograron ubicarse en el nivel insuficiente; se caracteriza por tener limitaciones importantes de memoria, de un total

de 15 caracteres visuales rescata de 2 a 4 elementos en un dibujo. En el nivel parcialmente insuficiente se ubican un total de ocho alumnos; muestran poca atención, de un total de 15 caracteres visuales rescata de 5 a 7 elementos en un dibujo. (Véase anexo 8)



Fuente: elaboración propia

5.6.2 Resultados diagnóstico cualitativo

Actividad para interpretar.

Considerando un listado de menor a mayor número de aciertos posibles, los alumnos Javi, Karla, Juan, Osiel, Emma, Rita, Dani, Rosa, Paula, Jared, Tino, Luis, José, Ceci, Sam, Yuri, Raúl, Nora y Yuli se encuentran dentro del 43% del total de respuestas que se ubican en el nivel parcialmente óptimo de interpretación, al mostrar comprensión entre la relación de las ideas relevantes y los detalles del texto, identificando información explícita y contenido no explícito como las razones de actuación y/o pensamiento de los personajes, interpretar correctamente el significado oculto de frases en sentido figurado, de igual manera se esperaría que de manera sencilla más buscando que fuera congruente o cercano a los pensamientos y sentimientos del personaje. (Véase anexo 9)

La relación de alumnos que de mayor a la mínima cantidad de respuestas presentan dificultades para interpretar el texto son Rosa, Jorge, Karla, Luis, Rita, Tino, José, Dani, Yuri, Ceci, Emma, Jared, Raúl, Yuli, Juan, Paula y Nora, con un 28% del total de respuestas que

se encuentran ubicadas en el nivel parcialmente suficiente de interpretación, por mostrar explicaciones incoherentes sobre la actuación de los personajes, identificando situaciones que se alejan de la realidad e interpretando frases con contenido oculto de manera incongruente a la asociación metafórica real según el contexto situacional por no prestar atención a la continuidad del texto, considerar que es producto de la imaginación o interpretar desde una perspectiva superficial. (Véase anexo 9)

Los alumnos Juan, Jorge, Javi, Rita, Karla, Dani, Osiel, José, Ceci y Nora se encuentran ubicados en el nivel insuficiente de interpretación con un 19% del total que según el listado, muestran de la mayor a la mínima cantidad de ausencias de respuestas por causa de su falta de interés por comprender continuamente el texto, afectándole al momento de obtener respuestas con contenido explícito, interpretar el mensaje oculto de frases en sentido figurado/metafóricas o ser empático con las vivencias del personaje a fin de comprender las razones de sus actuaciones.

La relación de alumnos que de mayor a menor número de respuestas son carentes de interpretación son Luis, Karla, Rita, Dani, Rosa, Ceci, Jorge, Juan, Emma, Sam, Paula, Yuri y Raúl con un 10% del total que se ubican en el nivel suficiente de interpretación, mostrando dificultades para explicar informaciones explícitas del texto o interpretar frases con contenido oculto, al responder de modo simple sin ampliar en las razones de actuación y/o pensamientos de los personajes que el mismo interpreta, así como por reescribir el mismo sentido de la pregunta demostrando falta de comprensión de la misma. (Véase anexo 9)

Actividad para inferir.

El listado de alumnos que de menor a mayor medida de respuestas demuestran competencia para inferir datos o informaciones son Paula, Javi, Karla, Luis, Emma, Tino, Sam, Dani, Jared, José, Jorge, Rita, Yuri, Rosa, Ceci, Nora, Yuli y Raúl, representando el 54% de los alumnos que se encuentran ubicados en el nivel óptimo de inferencia, al distinguir correctamente la personalidad, edad, ocupación, relaciones entre los personajes, su procedencia y descripción de lugar según su comprensión continua de los hechos relevantes y detalles del texto. (Véase anexo 9)

Partiendo de un listado de menor a mayor número de aciertos, los alumnos Jorge, Javi, Emma, Paula, Osiel, Sam, Tino, Luis, Ceci, Nora, Dani, Rosa, José, Rita, Yuri y Karla, representan el 21% del total de respuestas ubicadas en el nivel suficiente, donde se percibe que infieren datos sobre las razones de actuación de los personajes o de su personalidad, que se acercan al contexto situacional, con datos simples carente de información verídica, o que son de menor relevancia que lo más evidente a suponer según las formas de actuación o pensamiento en los sucesos del texto. (Véase anexo 9)

La relación de alumnos que de mayor a menor número de respuestas son carentes de inferencias congruentes al texto son Luis, José, Osiel, Jorge, Karla, Paula, Dani, Tino, Ceci, Yuli y Raúl, dentro del 12% del total ubicados en el nivel parcialmente suficiente, al inferir informaciones sobre las razones de actuación de los personajes, datos de la edad o personalidad, que no se acercan al contexto de la situación en el texto o carentes de explicación para sustentar sus suposiciones. (Véase anexo 9)

Los alumnos Juan, Javi, Jorge, Dani, Karla, Paula, José y Sam conforman el 13% del total que se ubica en el nivel insuficiente de inferencia al identificarse según el listado, de la mayor a la mínima cantidad de ausencias de respuestas por causa de su limitada empatiza con el personaje a fin de comprender sus actuaciones o personalidad, afectándole al momento de lograr inferir datos o informaciones del texto.

Actividad para anticipar.

El 45% de respuestas que de menor a mayor cantidad son acertadas al anticipar, se ubican en el nivel parcialmente óptimo conformado por los alumnos Jorge, Javi, Sam, Tino, Luis, Rosa, Paula, Yuri, Juan, Emma, Jared, Yuli, Rita, Nora y Raúl, quienes deducen contenido verídico con explicaciones sencillas y lógicas respecto a consecuencias a corto y largo plazo en el texto, al empatizar con el contexto situacional de los personajes relacionándolo con sus vivencias. (véase anexo 9)

Dentro del 32% de respuestas de inferencia se ubican en el nivel suficiente los alumnos Rosa, Tino, Ceci, Jorge, Juan, Rita, Dani, Luis, Sam, Karla, José, Yuri, Yuli, Nora y Raúl, los cuales anticipan hechos, sentimientos y/o emociones de los personajes que son congruentes con situaciones momentáneas y reales, sin considerar explicaciones sobre

situaciones a largo plazo o una explicación de las causas de sus supuestos en relación al contexto situacional. (véase anexo 9)

La relación de alumnos que de mayor a menor número de respuestas son carentes de inferencias lógicas son Tino, Rosa, Paula, Jorge, Ceci, Javi y Yuli, quienes están dentro del 13% del total que se ubican en el nivel parcialmente suficiente, por realizar predicciones de hechos que son incongruentes con el sentido del texto, por no prestar comprender la pregunta o la relación entre datos relevantes y detalles.

Los alumnos Javi, Jorge, José, Karla, Dani y Juan conforman el 11% del total que están ubicados en el nivel insuficiente de anticipación, al presentar ausencias de respuestas por causa de su falta de interés por anticipar hechos o emociones de los personajes, desde su perspectiva, vivencias y comprensión continua de la historia.

De la información anterior deduzco la importancia que es el atender el desarrollo de la estrategia comunicativa de seleccionar, siendo la segunda microhabilidad esencialmente presente en el proceso de comprensión oral propuesto en Cassany et al. (2000); mencionando que para efectos de adecuación al currículo de educación básica nivel primario, ha sido la primera microhabilidad de entre las cuatro que se evaluaron en el diagnóstico (seleccionar, interpretar, anticipar e inferir).

Por tanto, puedo inferir que mis alumnos necesitan desarrollar la selección de información de discursos orales, siendo una microhabilidad que impacta en los procesos de la escucha y el uso de las demás estrategias para la comprensión. (Véase diagrama causa-efecto, anexo 10)

5.7 Plan de intervención

Después de evaluar las necesidades de los alumnos a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico e identificar la problemática; se hace conveniente plantear una propuesta de intervención didáctica que colabore en la solución del problema analizado, teniendo en cuenta la fundamentación teórica.

La propuesta metodológica busca favorecer el proceso de escucha comprensiva de los sujetos de estudio a medida que se disminuyen sus deficiencias de selección de información

oral. Para ello se han planificado ocho actividades de trabajo que parten de lo sencillo hasta implicar a los alumnos en un razonamiento más complejo; desde el reto de escuchar información carente de información lingüística, la escucha de una canción, la lectura en voz alta, la narración oral, hasta la participación activa en exposiciones y diálogos (véase anexo 12). Cada actividad planificada siguiendo las disposiciones que especifica la Secretaría de Educación Pública (2011), en el Plan y Programa de Estudios para el estudio y la enseñanza del Español en educación primaria.

Como parte de los objetivos de investigación se menciona que pondré en práctica los juegos de lengua y literatura, los cuales son muy importantes para la retención y posterior comprensión de palabras de diferentes categorías léxicas. Se precisa, por tanto, que los juegos populares favorecerán una rápida y duradera memorización, así como retroalimentación del aprendizaje lingüístico mediante la práctica de actividades permanentes, entendidas como elementos complementarios breves para que los alumnos participen en prácticas sociales del lenguaje adicionales a los contenidos programáticos pero que responden a su interés (SEP, 2005).

Se ha optado por la práctica diaria de actividades permanentes para incrementar el dominio de las categorías gramaticales (adverbios, adjetivos, verbos y sustantivos), así como el crear un hábito en el uso del diccionario personal de los alumnos con el objetivo de potenciar la selección de palabras clave en el discurso oral; “el programa de estudios propone la realización de actividades permanentes con la intención de impulsar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes” (SEP, 2011, p. 29), por tanto, se desarrollaran de manera continua con un tiempo aproximado de 10 minutos al iniciar la jornada de clases. (Véase anexo 11)

Los alumnos tendrán la oportunidad de acrecentar su vocabulario con el uso oral y escrito de palabras de diversas categorías gramaticales mediante juegos de lengua y literatura en el que se compartirán adivinanzas, los colmos, poemas cortos, los chistes, refranes y trabalenguas. Se considera que a través de dichos juegos los alumnos podrán acrecentar su aprendizaje lingüístico después de haber asimilado los contenidos de la gramática y poder desarrollar destrezas para la selección de información.

CAPITULO VI. ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Con base en la planificación de la propuesta de intervención, a continuación, se describe el comportamiento de los alumnos de acuerdo a su participación en la aplicación de las estrategias didácticas; para lo cuál se hace mención a la relación de cada una de las actividades con los propósitos educativos del Plan y Programa de Estudios 2011, las ideas que aportaron para asimilar el progreso del supuesto de investigación, la interpretación cualitativa del desempeño en dos casos particulares de alumnos, la interpretación cuantitativa de su desempeño y la tomando decisiones para el refinamiento de la intervención.

6.1 Dibujando el sonido

La SEP (2011) en el Plan de Estudios propone desarrollar la competencia artística en la música y las artes visuales, con espacios específicos para actividades de expresión con los alumnos. En la actividad “dibujando el sonido” escucharon música de diferentes géneros e imaginaron escenarios al establecer relaciones entre el mensaje captado y los conocimientos o experiencias previas; así también utilizaron las artes visuales para representar gráficamente la comprensión del mensaje.

Al concluir el sexto grado, los alumnos según el Programa de Estudios para la enseñanza del Español (2011), deben consolidar su disposición y gusto por leer, escribir, hablar y escuchar, como actitudes que se necesitan desarrollar para seguir aprendiendo.

Ideas de supuesto.

Es importante recurrir a los estímulos sonoros, con música que les motive a tener un primer acercamiento a la selección de información carente de texto; que identifiquen características de los sonidos (de sus cualidades, de su papel emotivo y su capacidad para situar al oyente en un ambiente concreto), para que establezcan relaciones con sus conocimientos o experiencias previas, que les permita describir lo comprendido.

Para captar lo que les comunicaban los sonidos, tuvieron que aprender escucharse a sí mismos; sus fuentes de información más íntimas les permitieron interpretar las ideas abstractas de la música y seleccionar con facilidad las informaciones relevantes. Y, asimismo,

evidenciar la comprensión de un mensaje oral mediante la representación gráfica de sentimientos, emociones o pensamientos que en ellos se manifestaron.

Poner en práctica el plan.

Paula al escuchar música clásica de piano, dibujó en blanco y negro una mesa redonda para el té con un florero al centro de la misma; dos personas relajadas en sillas para recostarse, cada una con sus tazas; y específica por escrito que dicho lugar es en una mansión. Comenta que su dibujo se debe a que escuchó “muy elegante la canción y muy tranquila para poder tomar el té”. (Véase anexo 13)

Melgar (2005), menciona que “el que escucha debe tener conocimientos y habilidades culturales y sociales que lo ayuden a interpretar lo que escucha” (p. 142). Paula, para interpretar la pieza musical relacionó una situación cotidiana que le provoca la misma sensación de tranquilidad que percibió al escuchar; interpreta los sonidos desde un conocimiento previo que le permite identificar momentos o contextos coherentes para el disfrute de dicho género musical. Es un hecho que “la música estimula la imaginación y la capacidad creativa” (Pastor, 2004, p. 190).

Pastor (2004) refiere que “la música fomenta la atención y la concentración al mantener al niño pendiente de la melodía; por el sólo hecho de escuchar música el niño recibe una importante estimulación auditiva” (p. 190). Es relevante, por tanto, que se estimule una escucha atenta con música instrumental que favorezca la comprensión de mensajes ocultos mediante la selección e interpretación personal de contenido implícito en composiciones musicales.

El alumno Sam, al escuchar la canción de rock pesado, dibujo un volcán en erupción. El iluminado es con líneas fuertes, con trazos “agresivos” y nada finos. Utiliza colores oscuros para iluminar, el café para el volcán y el rojo para la lava. (Véase anexo 13)

Con estas palabras Sam comenta la razón de su dibujo: “porque es que lo sentí como muy loco, muy chévere, con mucho ritmo y por eso dibujé un volcán porque está loco, está padre”.

Suárez (2009) afirma que “la música despierta y desarrolla emociones y sentimientos, facilita la expresión individual” (p. 56). Por tanto, la comprensión de lo que escucha se identifica al realizar una comparación coherente entre el ritmo acelerado, intenso y penetrante del rock pesado, con un fenómeno natural que desde su perspectiva provocan sonidos con características similares; demuestra un trabajo de interpretación que se sustenta en sus conocimientos previos respecto a los ritmos estruendosos de los sonidos que provoca una erupción volcánica.

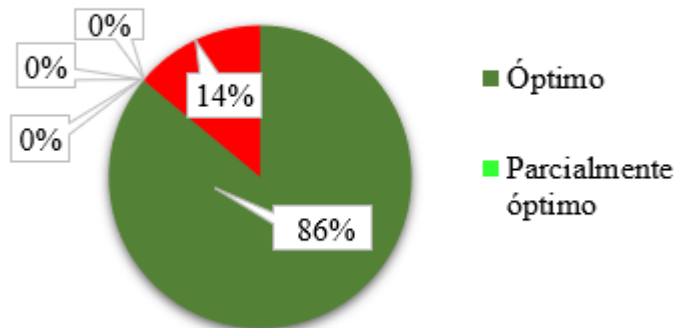
De acuerdo con Alfonso & Jeldres (1999), los procesos de comprensión oral no ocurren exclusivamente debido a lo que el hablante dice, sino también al conocimiento, tanto lingüístico como del mundo, que el oyente posee y que le permiten establecer relaciones con el mensaje recibido. Es así como Sam ha comunicado mediante una representación creativa el sentir que se manifestó en él tras escuchar la canción. Comparó sus emociones con un fenómeno natural del que posee conocimientos.

El iluminado “agresivo” coincide con lo que ha interpretado de los sonidos como “alocados”. Por tanto, una actividad introductoria con la escucha de canciones para sensibilizar a los alumnos ante los procedimientos de comprensión, es muy factible pues “la música desarrolla la atención y estimula la imaginación y la capacidad creadora, así como la habilidad de concentración” (Suárez, 2009, p. 56).

Evaluación de la acción.

El 86% en relación a los 22 alumnos, logró ubicarse en el nivel de desempeño óptimo. Identificaron datos sobre las características de los sonidos (véase anexo 14), que han agrupado en representaciones gráficas coherentes, puesto que los significados denotados en los dibujos guardan relación significativa con su interpretación sobre las composiciones musicales.

Figura 13. Niveles de desempeño en "dibujando el sonido"



Fuente: elaboración propia

Un 30% seleccionó información sobre el género musical de los sonidos y lo relacionaron con situaciones cotidianas o contextos donde imaginan o reconocen su escucha. El 24% seleccionó información sobre el ritmo de las canciones y lo relacionaron con componentes de la naturaleza o fenómenos atmosféricos.

El reconocer el timbre de los sonidos identificando el nombre de los instrumentos que perciben al escuchar las piezas musicales, ha sido la información que ha sido seleccionada por un 14% para representar gráficamente su comprensión; esto refleja una escucha superficial que carece de interpretación.

El nivel de complejidad permitió que los casos de desempeño insuficiente fueran considerablemente escasos por lo cual, las deficiencias para activar la selección de información oral han disminuido favorablemente.

Decisiones.

Al explicar el propósito de la actividad surgieron interrogantes que pudieron haber provocado una interpretación equivocada; alumnos expresaron: “¿cómo vamos a dibujar el sonido que escuchamos?, ¿vamos a dibujar las ondas?, ¿vamos a dibujar los instrumentos musicales?”. Las preguntas detonadoras disiparon las dudas de y en seguida se mostraron dispuestos a escuchar con el reto de interpretar con mayor profundidad los sonidos. En otros casos se tuvo que clarificar con un ejemplo que se retomó de los dibujos de algunos alumnos,

pero limitó la capacidad de pensar en otro tipo de relación coherente y significativa de ciertos compañeros.

Para disminuir los casos de escucha carente de interpretación durante el tiempo destinado para proceder a dibujar los sonidos, se debió seguir realizando preguntas detonadoras para estimular un el proceso de comprensión en alumnos que se centraron en seleccionar información superficial.

6.2 Juego de palabras en náhuatl

El Programa de Estudios para la enseñanza del Español en educación primaria (2011), especifica que todo alumno para consolidar su aprendizaje sobre la lengua, debe desarrollar un concepto positivo de sí mismo como oyente antes de concluir sexto grado.

La experiencia vivida por los alumnos en la actividad “juego de palabras en náhuatl”, permitió el reconocimiento de un concepto positivo de sí mismos al descubrir que todos en el lenguaje cotidiano utilizan términos en el dialecto náhuatl, puesto que de entre las palabras que se usan en el español que se habla en México y que comúnmente escuchan y repiten, existen palabras que son de origen náhuatl y que se utilizan en diversas situaciones cotidianas.

Ideas de supuesto.

Seleccionar un tema tradicional es pertinente para comenzar a ejercitar la selección de información oral, con la oportunidad en los alumnos de poder utilizar sus conocimientos y experiencias previas para el aprendizaje.

Es importante no limitar su capacidad de escucha, proponiendo retos motivantes, como el practicar la escucha a fin de seleccionar la mayor cantidad de palabras clave de canciones. Y comiencen agrupando los elementos seleccionados en unidades textuales pequeñas como la oración.

El uso de estímulos visuales resulta favorable para potenciar la selección de las palabras clave, puesto que facilita la comprensión de los elementos al momento de escuchar.

El desarrollo de la habilidad de escucha comprensiva puede ejercitarse en un trabajo que integra las demás habilidades lingüísticas (la escucha de la canción, la interpretación de

los estímulos visuales, la oralidad al repetir las palabras que reconocían y la escritura de los elementos que seleccionaban).

Poner en práctica el plan.

La alumna Yuri escribió cuatro oraciones simples; utilizó adverbios y adjetivos para complementar, modificar o precisar el significado de palabras; se identifican oraciones con símiles que ofrecen una nueva forma de entender el mensaje. (véase anexo 15)

Por seleccionar 16 palabras clave en el dialecto náhuatl, ha logrado posicionarse en el nivel de desempeño suficiente. Se identifica una agrupación de los elementos en ocho oraciones que son coherentes en su estructura y significativas; describe situaciones cotidianas que demuestran que comprende el significado de las palabras escuchadas según el campo semántico que refieren.

Adoptó una actitud de escucha receptiva y motivada desde la explicación de la actividad, puesto que se especificó que al momento de reproducir la canción todos tendrían el reto de captar el mayor número de palabras en el dialecto náhuatl. Esto concuerda con los referido por Bosch & Palou (2005):

El proceso de escucha y comprensión comienza antes de iniciarse el discurso o intercambio oral. Una buena motivación inicial y el hecho de compartir unos objetivos claros, ayudan a mantener la atención. El proceso de escucha y comprensión comienza, por tanto, antes de iniciarse el discurso o el intercambio oral (p. 167).

La especificación del reto de seleccionar palabras en náhuatl fue algo que causó extrañeza; pero al identificar que estaban escuchando palabras que reconocían en su lenguaje materno, se dispusieron por activar su capacidad de selección a fin de recuperar el mayor número de informaciones: “la buena predisposición inicial para escuchar un discurso, hace que se activen los conocimientos previos y que se establezcan conexiones con la nueva información recibida de esta combinación, surge la posibilidad de interiorizar nuevas informaciones” (Bosch & Palou, 2005, p. 167).

Un alumno ubicado en el nivel insuficiente, fue Sam, quien escribió cinco oraciones simples; sin embargo, no es posible que tengan sentido en tres de ellas por la información dada, que no corresponde con la realidad. (Véase anexo 15)

Demuestra incongruencias para agrupar en oraciones seis elementos de los que había seleccionado correctamente. En tres oraciones no se percibe una relación lógica entre las palabras; están fuera de contexto o no aportan información de valor.

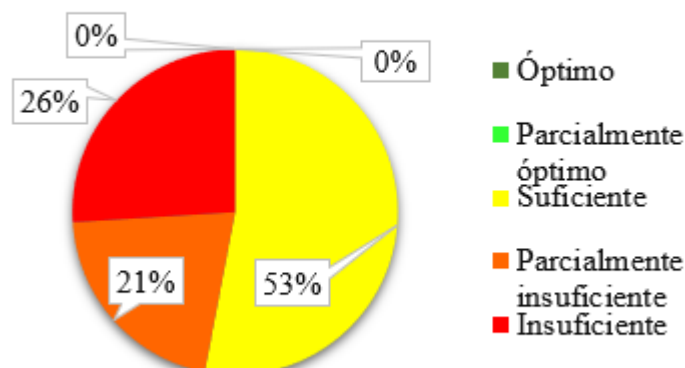
Existen carencias lingüísticas y culturales; no reconoce el significado real, la función o el uso de palabras en situaciones de la vida cotidiana; hace falta enriquecer el contenido de las oraciones para que tengan un sentido completo que permita hacer más comprensible lo que expresa.

Lomas (1999) explica que para entender e interpretar un texto es imprescindible un lector activo capaz de atribuir significado a partir de sus conocimientos previos, habilidades lingüísticas, competencias culturales del oyente o del lector, etc. Gracias a estos esquemas de conocimiento las personas somos capaces (o no) de entender lo dicho en diversas situaciones.

Evaluación de la acción.

El 53% correspondiente a diez alumnos de un total de 19 que asistieron a la sesión, se ubican en el nivel de desempeño suficiente por seleccionar entre 16 y 18 palabras en náhuatl; considerando un aproximado de 35 palabras que fueron reconocidas por los alumnos al ser seleccionadas más de una vez. (Véase anexo 16)

Figura 14. Niveles de desempeño en "juego de palabras en náhuatl"



Fuente: elaboración propia

Agrupar los elementos seleccionados en ocho o nueve oraciones que destacan por tener coherencia entre la relación de palabras y por identificarse el mensaje que se busca comunicar.

Las debilidades percibidas fue la selección de entre una a dos palabras que no son de origen náhuatl o que no se incluían en la canción; el agrupar los elementos seleccionados en una o dos oraciones que no son coherentes ni significativas, a causa de la interpretación incorrecta de una palabra y finalmente, el agrupar sólo una palabra por oración.

El 26% correspondiente a cinco alumnos del total, se ubican en el nivel de desempeño insuficiente por seleccionar un mínimo de entre cuatro a ocho palabras en náhuatl, agrupadas en dos hasta cuatro oraciones coherentes y significativas.

Seleccionaron palabras que desconocen; las agruparon de modo incoherente en una hasta en seis oraciones; seleccionaron y agruparon una o dos palabras en una o dos oraciones que no son de origen náhuatl o que no se incluían en la canción; agruparon las dos palabras seleccionadas de modo incoherente en la redacción de una hasta tres oraciones y finalmente el agrupar una palabra en náhuatl por oración.

Por el aumento en el nivel de complejidad con respecto a los procedimientos para seleccionar información oral, se identifica una mínima, pero considerable disminución en cuanto al número de casos que se caracterizaban por presentar importantes deficiencias.

Decisiones.

Es importante una preparación inicial a la escucha, donde se recupere los conocimientos previos de los alumnos, a partir de preguntas sobre las temáticas a presentar (mencionando palabras que posiblemente escuchen y construyendo al menos un ejemplo respecto a la producción escrita a realizar con los elementos seleccionados). Esto permitirá que se sientan con más disponibilidad para captar las informaciones.

6.3 Narración sobre una anécdota

El campo de formación de lenguaje y comunicación propuesto por la SEP (2011) en el Plan de Estudios, propone que a lo largo de la Educación Básica se busque que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros. La actividad “narración sobre una anécdota”, es un inicio pertinente para comenzar a dar prioridad al desarrollo de la habilidad de escuchar teniendo como eje principal el trabajo específico con la microhabilidad de seleccionar información del discurso oral.

A partir de la escucha comprensiva se contribuyó a que los alumnos adaptaran un discurso indirecto al estilo indirecto con la producción de un texto narrativo; se favorecen las finalidades del campo de formación de lenguaje y comunicación del Plan de Estudios, que refiere la necesidad de que los alumnos produzcan diversos tipos de textos, los transformen y creen nuevos géneros y formatos.

Ideas de supuesto.

La complejidad fue elevada con respecto a la anterior intervención donde los alumnos seleccionaron sólo palabras para la construcción de unidades sintácticas de sentido completo pero mínimas. Ahora se les requería seleccionar frases que en su conjunto expresaran el sentido completo de cada hecho ocurrido en la anécdota. Es un reto complejo proceder de seleccionar palabras del discurso oral a enfrentarse con la necesidad de captar ideas completas y utilizarlas para reconstruir una historieta; se debió continuar con actividades con nivel de complejidad moderado.

Poner en práctica el plan.

El alumno Luis obtuvo un nivel de logro parcialmente óptimo (véase anexo 17). Seleccione información relevante de entre cinco a seis sucesos clave, de los ocho narrados en la anécdota. Adaptó el discurso indirecto al discurso directo, agrupando las informaciones seleccionadas en diálogos coherentes y significativos que siguen el orden cronológico de los hechos y referentes gráficos. Incluyo el discurso indirecto para el narrador. Cassany et al. (2000), explica:

El material de comprensión debe ser variado, con muestras de diferentes variantes dialectales, de diferentes registros formal y coloquial y de todo tipo de textos y temas. De este modo, los alumnos se acostumbran a escuchar todo tipo de lenguajes y amplían su capacidad comprensiva (p. 111).

Por ejercitar la escucha a partir de un discurso con contenido cercano a sus vivencias, el alumno Luis se mostró competente con el rescate de palabras clave e ideas con sentido completo; demostró comprensión en el uso contextual de las variantes dialectales del discurso al incluirlas en la recreación de la historia.

Según Lomas (1999), los efectos positivos durante la escucha, dependen de una preparación mental y emocional con antelación:

Es posible favorecer la atención y la concentración si se orienta la escucha y si se la pone en relación con actividades concretas que es preciso desarrollar durante o después de la escucha o finalidades que hay que alcanzar. Se puede orientar la escucha, por ejemplo, dando indicaciones, antes de iniciar el discurso, sobre el tema, la finalidad por la que es preciso escuchar, los pasajes clave del discurso que viene a continuación (p. 299).

A partir de la secuencia cronológica de la historia, los alumnos tendrían la meta de ordenar una serie de imágenes para recrear la anécdota con las ideas seleccionadas. Esto motivó a Luis, a mantener una escucha atenta desde el principio de la anécdota hasta el final, lo cual favoreció la comprensión de casi todos los elementos relevantes.

La producción escrita del alumno Jorge se ubica en un nivel insuficiente (véase anexo 17). Seleccionó sólo un suceso relevante; refleja importantes debilidades para identificar hechos clave de la anécdota y agruparlos según el orden cronológico en que sucedieron.

La deficiente escucha comprensiva pudo ser por causas sociales y pedagógicas que no se atendieron con anticipación; pues se percibió la pérdida del contacto visual con el emisor por la falta de recursos didácticos para mantener activa la atención (estímulos visuales, disfraz u objetos relacionados con la anécdota). Los cuales son necesarios para preparar al estudiante para escuchar antes, durante y después del proceso. Al respecto Verderber (2000) menciona:

Si es un buen oyente, es probable que se siente derecho en su silla, que se incline hacia delante y que cese cualquier movimiento físico. Todos éstos son signos físicos que indican que está listo para escuchar. Asimismo, cuando el contacto visual no se mantiene, se pierde algo de información (p. 37).

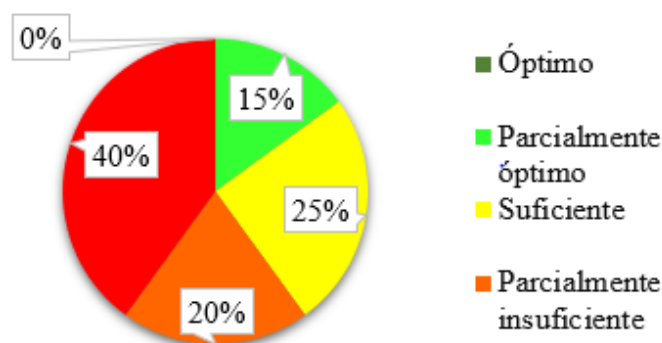
El nivel de complejidad de la actividad resultó desafiante para los alumnos que desde el diagnóstico mostraron deficiencias importantes. Reyzábal (2006), explica, “algunos aspectos que ilustran la complejidad de la comunicación oral son: el límite de retención de información a través de la memoria inmediata, la imposibilidad de retroceso, la velocidad de la emisión, las variables dialectales, la dificultad del contenido” (p. 66).

Importante es aplicar recursos especiales, así como aproximar a los alumnos al uso de estrategias de aprendizaje como la que sugiere Reyzábal (2006): “los apuntes pueden ser una buena ayuda para la escucha comprensiva, en cuanto suponen oír con atención, reelaborar lo que otro ha dicho, resumir; tener en cuenta las ideas más importantes” (p. 94).

Evaluación de la acción.

El 15% referido a tres alumnos del total de los veinte, lograron un desempeño parcialmente óptimo por identificar y agrupar los ocho elementos gráficos siguiendo un orden cronológico; seleccionaron y agruparon información relevante de cinco hasta seis sucesos clave en diálogos coherentes y significativos con los referentes gráficos.

Figura 15. Niveles de desempeño en "narración sobre una anécdota"



Fuente: elaboración propia

Se identifican aspectos positivos en las producciones escritas; destaca la motivación por enriquecer la información que seleccionaron. Agregaron datos que tienen coherencia con el contexto situacional de cada hecho; los diálogos de cada gráfico tienen una precisión acorde con lo narrado; retomaron datos novedosos que se explicaron en la narración oral.

El 40% referido a ocho alumnos se ubican en el nivel de desempeño insuficiente, por seleccionar y agrupar entre cero a dos elementos gráficos según el orden cronológico de la anécdota; seleccionaron y agruparon información relevante de uno a dos sucesos clave en diálogos coherentes y significativos con los referentes gráficos.

Las debilidades son con respecto al haber agrupado los referentes gráficos con una secuencia distorsionada y centrarse en la redacción de diálogos con contenido superficial que no clarifica lo ocurrido en el referente gráfico. Escucharon la información más básica sin considerar los hechos significativos ni la secuencia temporal de los mismos.

Desviaron situaciones de la anécdota cambiándolas por hechos de creación propia, que surgían por describir los gráficos; no recurrieron a la selección de información que escucharon para retomarlos en los diálogos por no atender la comprensión secuencial de lo que se narraba. También se observan dificultades para comprender ciertas conceptualizaciones que, al momento de seleccionar y agrupar en los diálogos, distorsionan el verdadero significado de lo narrado.

Los porcentajes se elevaron en cuanto a los niveles de desempeño insuficiente y parcialmente insuficiente, por tanto, persisten desfavorablemente las deficiencias para activar la selección de información oral.

Decisiones.

La preparación de los alumnos como receptores para iniciar el proceso de escucha fue sencillo, sin embargo, durante la narración oral se tuvo que realizar pequeñas pausas para focalizar su atención visual; con ello me aseguré de que estuviesen escuchando con precisión mientras me movilizaba por las mesas de trabajo.

Los referentes gráficos causaron distracción en los alumnos al querer ordenarlas cronológicamente mientras se escuchaba la anécdota; las llamadas de atención para evitar manipularlas mientras escuchaban fueron frecuentes, pero se lograba nuevamente una actitud de receptor activo con sus sentidos del oído y de la vista focalizados al emisor.

La didáctica planificada fue la indicada, en cuanto al uso de material visual con la posibilidad de ser manipulado por los alumnos para estimular la producción textual y evidenciar la selección de información del discurso escuchado. Sin embargo, no favoreció el buen desempeño de los alumnos por no haber dividido la actividad en dos momentos de escucha para que los alumnos asimilaran la información.

6.4 Contando un cuento

El componente “procesos de lectura e interpretación de textos” en el Programa de Estudios para la enseñanza del Español (2011) de sexto grado, refiere que todo alumno debe identificar ideas principales de un texto, seleccionar información específica para resolver necesidades y sintetizarla sin perder el sentido central; dichos procedimientos están implicados en la ejercitación de la escucha a partir de la lectura de textos orales; tal cual en la actividad “contando un cuento”, donde asimilaron información desde una situación controlable, antes de proseguir a la escucha de discursos.

Activaron la selección de información oral y comunicaron su comprensión por escrito y dibujos; esto según la estrategia de aprendizaje que propone el Programa de Estudios para interpretar en este caso, textos orales: “construir representaciones gráficas utilizando dibujos,

que les posibiliten entender mejor el contexto en que se presentan los acontecimientos de una trama o tema del texto leído” (p. 35).

Ideas de supuesto.

Previo a ejercitar la escucha de discursos orales se requiere practicar la selección de frases cortas que en su conjunto expresen el sentido completo del mensaje, a partir de la lectura de textos con entonación, modulación y énfasis de la voz, así como la expresión corporal de emociones. Esto brinda la posibilidad de interesarlos a escuchar y fortalecer su capacidad para retener los hechos significativos con dos momentos de escucha; una segunda vez permite que seleccionen datos importantes que se hayan escapado.

El acompañamiento musical en relación a la temática del cuento a leer, posibilita que los alumnos se contextualicen y sientan una conexión más significativa con la narración oral; por lo cual, la retención de lo que comprendieron es mayor.

Se estimula su imaginación para crear imágenes mentales de los hechos que seleccionaron por ser significativos en la narración oral, cuando los alumnos reconocen un propósito que resulta interesante para escuchar; por ejemplo, saber que en seguida tendrán que recuperarlos de su memoria para recrear el cuento en dibujos.

Las representaciones gráficas facilitan la producción escrita para la reconstrucción del cuento; los alumnos pueden seleccionar información sobre lo que han retenido en su memoria de la lectura en voz alta e información que describen en sus dibujos para redactar los diálogos de la historieta.

Poner en práctica el plan.

El alumno Sam, quien logró ubicarse en el nivel de desempeño 5, óptimo; distinguió quince ideas relevantes de un cuento pronunciado oralmente, para la reconstrucción escrita del mismo; agrupó los seis elementos gráficos que diseñó, siguiendo el orden cronológico de la historia; agrupó la información seleccionada en diálogos coherentes y significativas con los referentes gráficos. (Véase anexo 18)

Hubo resultados positivos por organizar las fases de escucha y postescucha en dos momentos; primero escuchar para dibujar y después con el mismo cuento, para producir un escrito: “una segunda audición reforzara lo logrado en la primera y les ayudará a captar nuevos detalles que se hubieran escapado en la primera” (Sepúlveda, 2003, p. 259).

El dibujar activo la interpretación de los hechos y facilitó la retención de la información que había sido seleccionada. La lectura oral de textos escritos, “ofrecen la gran ventaja de que es posible volverlos a oír. Proporcionan, por ello, una situación “perfectamente controlable” de escucha comprensiva. Cosa que no se da en las situaciones normales de intercambio oral, que son situaciones irrepetibles”. (Sepúlveda, 2003, p. 259).

La alumna Karla distinguió cinco ideas clave de un cuento pronunciado oralmente, para la reconstrucción escrita del mismo; diseñó y agrupó cuatro elementos gráficos, siguiendo el orden cronológico de la historia. Los dibujos muestran contenido incompleto sobre los hechos; en uno de los recuadros no incluyó ilustración; agrupó la información que distinguió en diálogos coherentes con los referentes gráficos, aunque carentes de significado (véase anexo 18). Esto le ha ubicado en el nivel de desempeño 2, parcialmente insuficiente.

De acuerdo con Cassany et al. (2000), “el proceso de comprensión está relacionado con otras capacidades cognoscitivas, como la atención y la memoria, que incluso determinan su desarrollo” (p. 107). Debemos ser conscientes de que todo alumno está escuchando con atención y concentración; que no esté hablando con otro compañero o no juegue con objetos mientras una persona habla. En lugar de ello, insistir en que dirijan su mirada al hablante, pues de lo contrario, habrá rompimiento en el proceso en el proceso comunicativo y dificultará retener elementos interesantes.

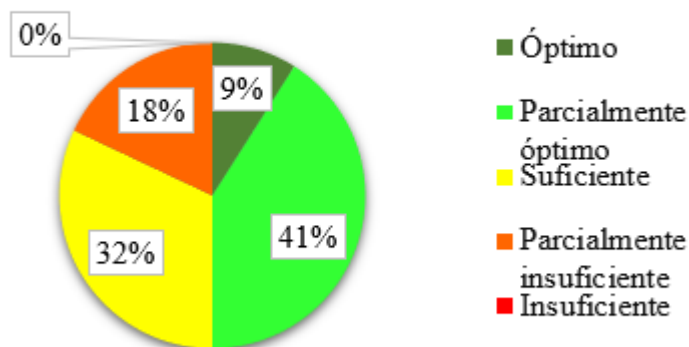
Sepúlveda (2003), comenta que “en la lectura oral lo que se oye es un texto escrito; tienen más densidad informativa que los orales, lo que dificulta su comprensión y retención” (p. 259). Es necesario utilizar técnicas que motive a los alumnos en asumir una actitud más receptiva, a medida que se le aproxima a la información de una manera más significativa; como por ejemplo el utilizar un ritmo y tono de voz adecuado en la expresión; el “repetir varias veces algunas frases para que el oyente pueda recuperar estos datos en su memoria y

construir el sentido del relato o reconstruir la información que está recibiendo” (Spiner, p. 47, 2009).

Evaluación de la acción.

El 41% de acuerdo a nueve alumnos del total de 22, ha logrado un desempeño parcialmente óptimo por distinguir de 10 a 12 ideas clave del discurso oral, del cual se identificaban 15 hechos clave; agruparon de 4 hasta 6 elementos gráficos siguiendo el orden cronológico de la historia y con relación a la información seleccionada en diálogos coherentes y significativas.

Figura 16. Niveles de desempeño en "contando un cuento"



Fuente: elaboración propia

Cuatro alumnos que representan el 18%, se ubican en el nivel de desempeño parcialmente insuficiente; han distinguido entre 4 a 6 ideas clave del discurso oral; agruparon de 2 a 4 elementos gráficos siguiendo el orden cronológico de la historia y con relación a la información seleccionada en diálogos coherentes con los dibujos.

Se identifica una importante disminución en los casos con nivel de desempeño insuficiente y una mínima disminución en cuanto a los procedimientos deficientes que se ubican en el nivel parcialmente insuficiente. Los desempeños favorables han resultado mayormente positivos.

Decisiones.

Por el corto tiempo de la intervención, quizá se limitó la capacidad en los alumnos para describir en dibujos todas las informaciones relevantes que habían retenido de la narración oral; se les presionó para que dibujaran rápido y no privilegiaran la estética. Se debió de modificar las características de la historieta e indicar que sólo agruparan en cuatro dibujos lo que habían comprendido.

6.5 Formulación de preguntas

La actividad “formulación de preguntas”, resulta necesaria para que los alumnos participen en diálogos y sigan la exposición de otros según lo que se sugiere en el Programa de Estudios para la enseñanza del Español (2011) en sexto grado. Se enfrentaron al reto de escuchar a cinco discursivos, con diferentes perspectivas respecto a un tema.

El papel del docente fue mediar la discusión atenta y respetuosa de los mensajes, para que accedieran a expresar su opinión sobre lo que escuchaban y llegaran a acuerdos aportando y escuchando ideas, para con la formulación de preguntas precisas de investigación; todo de lo cual, se proponen como algunos de los aprendizajes que ayudará al alumno a usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo (SEP, 2011).

Ideas de supuesto.

La escucha y visualización de conferencistas en videos, es pertinente para crear una situación comunicativa controlable; con la posibilidad de poder pausarlo para discutir en grupo las informaciones y volver a reproducirlo para que los alumnos seleccionaran los datos clave que les ayudará a formular la pregunta.

El tiempo para comunicar sus preguntas, permite que los compañeros al escuchar reformulen sus propuestas con mayor precisión a partir de seleccionar información que las enriqueciera según los comentarios reflexivos, la retroalimentación y de críticas constructivas que recibían por el docente.

Al ver a diferentes conferencistas hablar sobre un tema que necesitaba de la presentación de fotografías para apoyar su discurso; se consiguió que los alumnos les

comprendieran de manera significativa, identificaran con claridad los aspectos importantes y permanecieran interesados sin mostrar actitudes negativas.

Poner en práctica el plan.

La alumna Paula logró ubicarse en el nivel de desempeño 5, óptimo. La pregunta se caracteriza por ser coherente en su estructura y significativa por el contenido que interesa indagar en relación con lo que mencionó el expositor (véase anexo 19). Recibió orientación del docente, con palabras clave que le ayudaron a organizar sus ideas y se le motivó a reconstruir sus preguntas hasta realizar una propuesta coherente:

Tabla 02. Socialización para la formulación de preguntas
Tino: ¿qué hay que hacer para sacar las fotografías bien?
Maestra: ¿de qué nos está hablando? de capacidades.... ¿de qué capacidades nos habló?
Paula: ¿qué capacidades puedes utilizar para tomar una fotografía?
Maestra: ¿cómo podríamos reconstruir la pregunta de Paula? haber Paula, un poco más clara.
Paula: ¿qué capacidades utiliza un fotógrafo para poder tomar una fotografía?
Maestra: ¿estaría bien esa pregunta de investigación?
Alumnos: ¡sí!
Maestra: en el video, ¿de qué capacidades se nos habló?
Tino: observar.
Fuente: Registro grabación de voz, sesión 5, 20 de febrero de 2020.

Hamilton (1985) considera que los objetivos y las metas respecto a la estrategia de selección, producen consistentemente efectos positivos en el aprendizaje de información verbal (citado en Tejedor, 1996). De este modo, el alumnado se mostró con buena actitud para participar en la actividad, puesto que inicialmente se les recordó que los aprendizajes adquiridos les serían útiles para tomar su fotografía como producto final.

Se planteó como acción la elaboración de preguntas al escuchar, permitiendo con ello determinar si el alumno logró o no, la comprensión del mensaje: “la clave para escuchar activamente es dejar de hablar y empezar a hacer preguntas” (Warner, 2008, p. 3). El alumnado tuvo que desplegar el uso de las estrategias comunicativas de interpretación, selección y retención, para poder reformular la información en una pregunta.

Siguiendo a Peña (2013), la reconstrucción del sentido del mensaje en una pregunta de investigación, no es una acción que ocurra fácilmente, el docente debe orientar al alumno a dirigir su atención a los aspectos clave del discurso:

El mediador debe ayudar a las partes a formular sus propuestas; acompaña la conversación de la persona que está hablando con asentimientos, preguntas dirigidas a las cuestiones planteadas, pequeños resúmenes que transmiten la sensación de estar siendo escuchado, repetición de palabras o frases (p. 78).

La alumna Emma se ubica en el nivel de desempeño 3, suficiente. Logró distinguir una idea relevante del discurso oral por su comprensión, pero agrupó la información en una pregunta que resulto no estar bien planteada puesto que no utilizó las palabras adecuadas para clarificar lo que se busca indagar (véase anexo 19). Una razón podría ser que la orientación de la docente con preguntas guía y palabras clave, no fue muy comprensible para que los alumnos construyeran una pregunta coherente y con facilidad:

Tabla 03. Socialización para la formulación de preguntas
Luis: ¿cómo podemos llevar la cámara a otro lugar?
Maestra: no se alejen de la idea de Emma, ... ¿qué dijo? que la cámara era un qué...
Luis: era un vehículo para viajar.
Maestra: entonces, ¿cuál es la idea? ¿de qué nos está hablando?
Luis: de la cámara
Maestra: ¿de qué?
Osiel: de la cámara para viajar a otros lados y tomar fotos.
Luis: ¿cómo funciona la cámara al viajar?
Maestra: ¿de qué nos está hablando?, de que la cámara fotográfica es una... ¿cuál es la pregunta?
Jorge: ¿para qué sirven las cámaras fotografías?, ¿para qué puedo usar la cámara fotografía?
Maestra: ¡estaba bien! ¿y el qué?, ya se desviaron.
Emma: ¿qué puede llegar a hacer la cámara?
Maestra: es eso, qué es.... ¿qué?
Luis: ¿qué es la cámara fotográfica?
Maestra: así es, el del video nos está diciendo que para él la cámara fotográfica es un vehículo que te permite...

Fuente: Registro grabación de voz, sesión 5, 20 de febrero de 2020.

Procesar de forma crítica lo que escuchan, y plasmar la información transformada en una pregunta bien estructurada y correcta, “implica grandes esfuerzos cognitivos, que resultan todavía más difíciles si los alumnos no son capaces de escribir o hablar con precisión por falta de estructuras sintácticas adecuadas” (Galán, 2015, p. 38). Se requiere que el docente oriente al alumno con la repetición de palabras clave del discurso, pequeños resúmenes, etc.

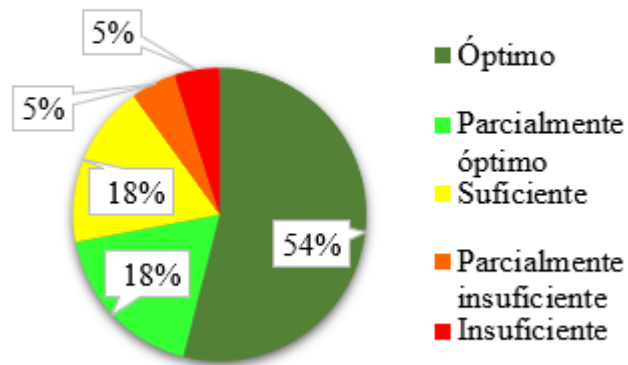
Al compartir oralmente sus preguntas y se identificaban dificultades en la coherencia de su estructura, los compañeros permanecieron con una actitud de escucha; tomaron en cuenta la retroalimentación y guía del docente para refinar sus preguntas: “no podemos hacer preguntas si antes no hemos escuchado activamente y si no estamos totalmente presentes en la situación” (Evans, Goldvarg, de Goldvarg & Muradep, 2015).

En el debate para compartir y defender las propuestas de preguntas, los compañeros colaboraron para identificar si era significativa y coherente para el entendimiento del grupo; esto según lo que explica Sandoval (2012): “la capacidad de escuchar permite hacer preguntas poderosas, lo que no implica que nuestras percepciones siempre sean ciertas. Se trata simplemente de transformar la percepción en pregunta, al servicio de la reflexión del colaborador”.

Evaluación de la acción.

12 alumnos que constituyen el 54% del total de 22, lograron un desempeño óptimo por distinguir la idea relevante en un fragmento de un discurso oral; agruparon la información seleccionada en la construcción oral y redacción de una pregunta de investigación coherente y significativa, en referencia a un comentario del expositor. (Véase anexo 20)

Figura 17. Niveles de desempeño en "formulación de preguntas"



Fuente: elaboración propia

Cuatro alumnos que representan el 18%, lograron posicionarse en el nivel de desempeño suficiente por distingue la idea relevante de un fragmento del discurso oral; agruparon la información seleccionada en la construcción de una pregunta de investigación que guarda una coherencia limitada en la relación de las ideas que se expone.

El número de alumnos que obtenían un nivel de desempeño mínimo ha disminuido drásticamente; han logrado cumplir con los aspectos que los identifica en los niveles de desempeño mayormente favorables.

Decisiones.

Fue pertinente que el docente guiara la formulación de preguntas, haciendo énfasis en algunos fragmentos del mensaje del conferencista, repitiendo palabras clave y solicitando explicaciones sobre lo comprendido; con ello los alumnos lograron reformular sus preguntas con mayor coherencia.

Se fomentó el trabajo colaborativo entre compañeros hacia quienes mostraban dificultades para captar las ideas relevantes y proponer una pregunta; les orientaron para organizar sus ideas, pero en algunos casos les daban sugerencias de preguntas. Esto obstaculizó un trabajo individual para la selección de información clave y formulación de la pregunta. Se debió intervenir y orientarles personalmente.

Mientras los alumnos expresaban sus preguntas, se propuso que los compañeros las escribieran. Esto para que los ya habían participado siguieran practicando la escucha; solicitaban la repetición de preguntas si no lograban escuchar con claridad o si identificaban que no estaba bien formulada intervenían para corregir.

6.6 La toma de apuntes

La SEP (2011) en el Programa de Estudios para la enseñanza del Español en sexto grado, describe que los alumnos al término del periodo escolar, deben haber consolidado su aprendizaje sobre emplear el conocimiento que tienen sobre un tema para tomar decisiones y expresar su opinión fundamentada. La actividad “la toma de apuntes”, desarrolló este saber hacer con el uso del lenguaje oral; participaron en la exposición de un tema de interés donde la mayoría escuchó y no dudo en aportar sus experiencias y conocimientos.

Interactuaron activamente con las cuatro habilidades lingüísticas, en particular en la comprensión oral y la producción escrita; los alumnos ejercitaran uno de los estándares curriculares que refiere el Programa de estudios (2011) sobre recuperar ideas centrales al tomar notas en la revisión de una exposición oral de temas estudiados previamente.

Ideas de supuesto.

La toma de apuntes durante una exposición oral propicia que practiquen con el reconocimiento y selección de frases con sentido completo que les parecen ser relevantes. El utilizar la habilidad de la escritura, les permitirá recuperar las informaciones que han comprendido en el momento y que podrían olvidar a largo plazo para cuando las necesiten para otros propósitos de aprendizaje.

Los intercambios orales con los alumnos durante la exposición, permite que colaboren en la interpretación del mensaje desde sus propias experiencia y conocimientos; esto favorece que retengan de una manera más significativa los comentarios que recuperaran en sus notas escritas.

Cuestionar a los alumnos sobre las ideas de la exposición, favoreció para que se focalizaran en los datos relevantes que debían considerar seleccionar en sus notas.

Los apoyos visuales en dispositivos facilitan la interpretación de las informaciones que se exponen oralmente; se propicia el dialogo a partir de las experiencias de los alumnos en relación a las temáticas de las imágenes y a mayores comentarios, se favorece la comprensión y enriquecen las notas escritas.

Poner en práctica el plan.

La alumna Yuli distinguió 35 ideas clave, con sentido claro y completo, de cada apartado temático de la exposición oral; agrupo los elementos seleccionados en notas escritas coherentes y significativas. Cada subtema que escribió se relaciona con las notas escritas (véase anexo 21). Esto la ubica en el nivel de desempeño 5, óptimo.

El Registro textual demuestra que la alumna Yuli y compañía, mantuvieron una escucha comprensiva; en sus comentarios finales hacen mención sobre algún subtema que les interesó y el aprendizaje que obtuvieron.

Tabla 04. Socialización en exposición oral
<p>Yuli: pude saber, este, los riesgos que puede haber en alguien que toma fotografías. Y yo estaba pensando en que quiero meterme a ser fotógrafo.</p> <p>Maestra: pero es diferente el fotoperiodismo a un fotógrafo profesional que va a sesiones casuales, a fiestas...</p> <p>Maestra titular: es diferente a un paparazzi.</p> <p>Raúl: no son como... o sea, toman fotos, pero por decir así legales por decir.</p> <p>Maestra titular: sí, pero te cuestan muchos problemas porque si revelan una foto compromete a ciertas personas...</p> <p>Nora: a mí me gusto como tomar una foto, los ángulos diferentes en los que se puede tomar.</p> <p>Emma. - todo me gustó, el proceso de la fotografía fue lo que más me gusto... aprendí a buscar buenos ángulos.</p> <p>Sam: yo aprendí como ser un buen fotógrafo, como tomar las fotos correctamente; como es el arte de la fotografía como se arriesgan los fotógrafos para darnos las fotos en los periódicos. El tip que me gusto para tomar fotos es que no estar temblando porque yo siempre que voy a tomar una foto estoy así con el cel.</p>
<p>Fuente: Registro grabación de voz, sesión 6, 06 de marzo de 2020.</p>

“Una buena comprensión oral puede requerir la toma de apuntes escritos, la lectura en voz alta, relacionada con la expresión oral propiamente dicha” (Reyzábal, 2006, p. 91). Se fortalece la escucha dado que en el proceso van interactuando simultáneamente, diferentes estrategias comunicativas para comprender: el alumno aprende a seleccionar las partes que interesan del discurso, a medida que va interpretando el mensaje.

Facilitar la disposición del alumno para participar en la escucha de una exposición, depende de aproximarlos a contenidos que permitan lograr una mayor conexión entre el mensaje del hablante y el oyente, en función de sus intereses particulares para la planificación de la actividad: “no escuchamos por casualidad. Escuchamos porque, previamente, hemos deseado escuchar. Viene precedida por un deseo, un anhelo. Cuanto más intenso es ese deseo, más receptiva es la práctica de la escucha” (Torralba, 2009, p. 11).

El alumno Javi distinguió siete ideas principales de la mitad de los apartados temáticos de la exposición oral; agrupo los elementos seleccionados en notas escritas coherentes en su estructura y con respecto a lo mencionado en clase, pero sin sentido completo (véase anexo 21). Se ubica en el nivel de desempeño 1, insuficiente; las notas escritas son deficientes y demuestran que el alumno no mantuvo una escucha atenta y comprensiva durante toda la exposición.

El proceso intelectual puesto en marcha por el hecho de tomar apuntes pone en juego, simultáneamente, un cierto número de operaciones mentales. Al tiempo que recibimos el mensaje oral, debemos ser capaces de: escuchar, comprender, analizar y seleccionar antes de consignar por escrito (Simonet & Simonet, 2007, p. 67).

El docente debe verificar que cada alumno esté concentrado hacia lo que se expresa; dirija su mirada al interlocutor, participe expresando su punto de vista y esté llevando a cabo las acciones que determinarán por escrito su comprensión. De este modo podremos identificar en qué procedimientos durante la escucha y su toma de notas, está teniendo dificultades y poder intervenir para apoyar el procesamiento de la información.

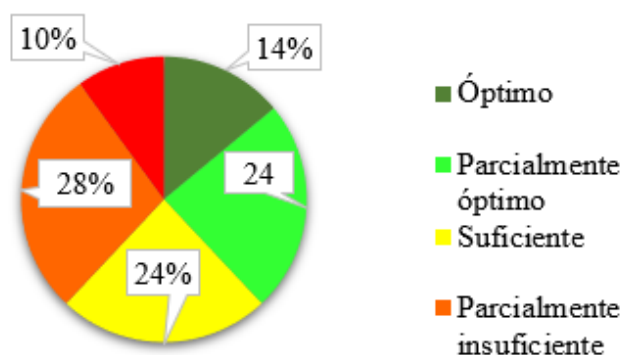
Esto es necesario para que superen las barreras que les impiden desarrollar sus estrategias comunicativas para comprender. Por ejemplo, Melgar (2005), considera que una de las dificultades de los alumnos para la toma de notas, es el hecho de que escriben

lentamente. Por lo que se debería aplicar actividades para el refinamiento de sus notas como el confrontar notas tomadas sobre una misma exposición, seleccionar la más breve y precisa, analizar entre todos por qué es eficaz, etc.

Evaluación de la acción.

Cinco alumnos que representan el 24% de los 21 que asistieron, se posicionan en el nivel de desempeño parcialmente óptimo; lograron distinguir de 22 hasta 28 ideas relevantes y con sentido completo de la mayoría de los apartados temático del discurso oral. Agruparon los elementos seleccionados en notas escritas coherentes y significativas, respecto a la exposición.

Figura 18. Niveles de desempeño en "la toma de apuntes"



Fuente: elaboración propia

Seis alumnos que constituyen el 28% del total, obtuvieron un nivel de desempeño parcialmente óptimo, por distinguir entre 8 hasta 14 mínimas ideas principales de algunos apartados temáticos de un discurso oral. Agruparon los elementos seleccionados en notas coherentes con lo mencionado en la exposición.

Va en aumento positivo el número de alumnos que se ubican en niveles de desempeño más favorables, a comparación de los porcentajes en niveles de menores logros que refieren deficiencias en los procedimientos.

Decisiones

Algunos alumnos fueron muy hábiles para copiar los datos escritos de las dispositivas, se conformaron con tomar notas de ello e ignorar los comentarios orales. Se debió de incluir

solo fotografías y los subtemas para enfocarlos en la solo en selección de información del discurso oral.

Por falta de experiencias en la ejercitación de la toma de notas, algunos alumnos transcribieron informaciones tanto relevantes como innecesarias de cada subtema. Esto no propicia la selección de información oral con efectividad, pero se toman en cuenta por ser su primer acercamiento.

Por la participación con emoción en el dialogo, descuidaron la toma de notas; les resulta complejo atender la escucha y la escritura simultáneamente porque no han tenido experiencias similares. Se debió recordándoles el ejercicio de la toma de notas cada momento.

6.7 Completar un cuadro

La actitud hacia el lenguaje “trabaja colaborativamente, escucha y proporciona sus ideas, negocia y toma acuerdos al trabajar en grupo”, es uno de los aprendizajes que se espera de los alumnos al aplicar el Programa de Estudios por la SEP (2011). En la actividad “completar un cuadro”, cada integrante se escuchó entre sí al compartir sus puntos de vista con respecto a sus notas escritas y al organizar una exposición oral.

Durante la escucha de exposiciones en grupos aprendieron a respetar y esperar turnos de habla, pero también dieron respuesta escrita a las preguntas de investigación. Con ello se ha favorecido uno de indicadores de logro que sugiere el Programa de Estudios (2011), para la enseñanza del Español en sexto grado: “identifica información y sus fuentes para responder preguntas específicas” (p. 20).

Ideas de supuesto.

Las exposiciones orales implican a los alumnos a la escucha comprensiva de discursos orales cortos, con los cuales accedan con facilidad a la selección de información en frases clave, como respuestas para contestar las preguntas de investigación.

El reto de completar elementos de un cuadro que corresponden a preguntas de investigación, favorece para que a los alumnos se les oriente en la fase de escucha. Les motiva a prestar atención, animar a los compañeros a expresarse y asimilar a consciencia

todas las exposiciones orales y estar listos para seleccionar con facilidad los datos que se relacionen con los aspectos del cuadro.

El insistir en que expresaran lo más significativo del tema, favoreció para que las participaciones individuales fueran breves, precisas y claras; a fin de que los compañeros seleccionaran la información clave que les permitiría completar su cuadro con la síntesis de las exposiciones.

Poner en práctica el plan.

La alumna Emma logró ubicarse en el nivel de desempeño 5, óptimo. Distinguió 27 de 30 ideas relevantes de toda la información presentada en la exposición; agrupó la información seleccionada en un cuadro con 13 bloques temáticos en los que organizó y sintetizó el contenido de manera coherente y significativa. Mantuvo una escucha comprensiva en todas las participaciones; rescató ideas principales de todos los subtemas que se expusieron, y las relacionó correctamente con cada apartado que se debía completar del cuadro. (véase anexo 22)

Coincido con Alfonso & Jeldres (1999), en referencia a que es posible desarrollar la habilidad de comprensión a partir de la actividad de completar un cuadro participando de una exposición oral, puesto que se activa el uso de estrategias tales como:

- la selección de elementos relevantes, de acuerdo a los conocimientos gramaticales e intereses.
- la interpretación de las formas seleccionadas de acuerdo a los conocimientos de gramática y del mundo en general.
- la retención de determinados elementos del discurso a fin de utilizarlos en la interpretación y reinterpretación de otros elementos del discurso.

Las preguntas de investigación guiaron su atención a los aspectos clave de los discursos orales; los cuales debían interpretar para poder distinguir qué elementos eran precisos para responder el cuadro y, por tanto, si se relacionaban, debían retenerlo en su memoria para agruparlo en el mismo. Esta experiencia concuerda con el criterio de Tejedor (1996), quien se refiere a “la influencia positiva de las preguntas en relación con la estrategia

de selección, ya que las preguntas, sobre todo al comienzo de la exposición, suelen identificar los grandes focos significativos de interés para el sujeto” (p. 64).

El alumno Osiel se ubica en el nivel de desempeño 2, parcialmente insuficiente; distinguió 12 ideas relevantes de las exposiciones presentadas. No prestó atención a cada participación individual de los expositores. Agrupó la información seleccionada en un cuadro con 10 bloques temáticos que organizan de manera incompleta, la síntesis del contenido de algunos discursos orales. En cuatro recuadros no logró relacionar de manera coherente las ideas escuchadas con el apartado temático correspondiente. (Véase anexo 22)

Los intereses del niño cambian rápidamente, según su desenvolvimiento con los medios de comunicación y lo que escuchan en su entorno inmediato. Un día podrían haber elegido profundizar en un tema sobre sus vivencias cotidianas y al otro, un tema de moda y actualidad. Tal cual comenta Bosch & Palou (2005):

Los seres humanos dirigen la atención hacia lo que les interesa. Se escucha sólo lo que es relevante, de manera que nadie puede pretender que, por el hecho de emitir un mensaje, ya se vaya a producir una comprensión automática por parte de los receptores (p.167).

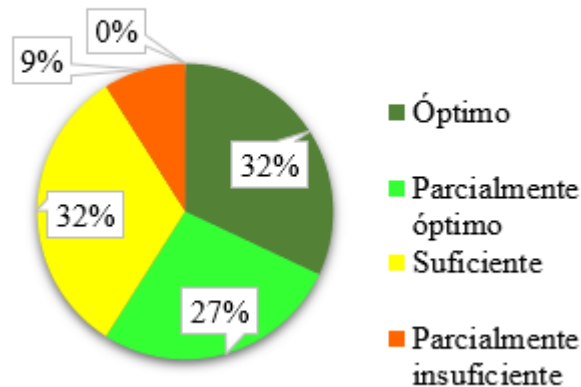
Habría resistencia por participar en la escucha de la exposición si el tema ya no cumple con sus expectativas del momento. Así ocurrió con ciertos alumnos que mostraron actitudes negativas (apatía, indiferencia o molestia), por lo que fueron barreras que difícilmente se pudieron superar sin haber preparado estrategias para motivar.

Conquet (1983) comenta que “la escucha selectiva permite procesar masas de información llevándolas a formatos más reducidos a través de la eliminación de detalles innecesarios. Esta forma de escuchar requiere la habilidad complementaria de reorganizar y jerarquizar la información” (citado en De Marengo & González, 1999, p. 70). En este sentido, el mediador durante la fase de escucha debe seguir orientando a los alumnos en los procedimientos de selección de la información, con la repetición de palabras clave o el énfasis en cierto comentario, que les ayude al momento de agrupar los elementos recuperados para dar respuesta a preguntas específicas.

Evaluación de la acción.

El 32% con respecto a 7 alumnos de un total de 21 que asistieron, se identifican en el nivel de desempeño óptimo. Lograron distinguir de entre 25 a 30 ideas relevantes de los discursos orales; agruparon la información seleccionada en un cuadro con 13 bloques temáticos que organizan y sintetizan de manera coherente y significativa el contenido.

Figura 19. Niveles de desempeño en "completar un cuadro"



Fuente: elaboración propia

Un 9% correspondiente a 2 alumnos, obtuvieron un nivel de desempeño parcialmente óptimo. Distinguieron de entre 7 a 12 ideas relevantes de los discursos orales; agruparon la información seleccionada en un cuadro con bloques temáticos que organizan y sintetizan de manera coherente pero incompleta los contenidos.

El número de alumnos con nivel de desempeño insuficiente y parcialmente insuficiente han disminuido favorablemente, hasta lograrse posicionar los alumnos en niveles de mayores logros con respecto a los objetivos.

Decisiones.

Se entregaron textos con las informaciones de la exposición a los equipos que no habían seleccionado informaciones relevantes en sus notas, con respecto al subtema que les tocaba exponer. Tuvieron que leer para complementar sus ideas y preparar la exposición.

Se debió organizar una puesta en común para que los alumnos compartieran las informaciones que habían seleccionado a fin de comparar sus respuestas para responder a las preguntas de investigación; pero por cuestiones de tiempo no se realizó.

6.8 Reconstrucción de una anécdota

Según el Programa de Estudios por la SEP (2011) para la enseñanza del Español, los alumnos deben ser capaces de exponer de manera oral conocimientos y sentimientos para consolidar su aprendizaje del lenguaje. El papel del docente por tanto es, “ayudarlos a escucharse entre ellos, respetando turnos de habla, a que platiquen de sus experiencias y aprovechen la información de que disponen” (p. 32). La actividad “reconstrucción de una anécdota” a partir de intercambios orales, permitió que aprendieran a escucharse para poder conocerse como piensan entre sí y poder retomar sus ideas para reconstruir las propias en dibujos y por escrito.

Ideas de supuesto.

El intercambio oral en pares, permite que los alumnos tengan confianza para expresarse oralmente sobre experiencias o intereses en los que coinciden y, además, sus conversaciones aseguran una mayor comprensión de los mensajes. Por lo que no tendrán dificultades para interpretar y retener lo que hablan.

El que cada alumno tenga una tarea asignada por realizar al escucharse mutuamente (en este caso, dibujar o escribir lo que les ha narrado el compañero), les motiva a ser claros en sus discursos para hacerse comprender lo mejor posible.

Los tiempos para compartir en voz alta la lectura de sus producciones o la descripción de los dibujos, permite que entre ellos se rectifiquen si se han comprendido entre sí los mensajes (si les faltó agregar datos importantes, si tenía orden cronológico etc.). Al docente le resultará fácil identificar si han puesto en marcha la selección de información oral para elaborar su producto.

Poner en práctica el plan.

La alumna Emma logró posicionarse en el nivel de desempeño 5, óptimo. Seleccionó un número de palabras aceptable de las 4 categorías léxicas (adjetivos, verbos, sustantivos y

adverbios); fueron 30 las palabras clave que agrupó en una narración escrita donde reconstruyó la anécdota que escuchó de su compañera Súsán, quien mencionó que Emma incluyó todos los elementos clave. (véase anexo 23)

El registro textual de las respuestas de los compañeros ante las preguntas de comprensión, demuestra que la narración de la alumna Emma tuvo coherencia dado que se entendió la estructuración de las ideas, y fue significativo puesto que expresan informaciones con sentido completo:

Emma: Abril, ¿qué le sacaron a la abuelita de Súsán?

Nora: piedras.

Emma: ¿qué más?

Nora: la vesícula.

Emma: Jennifer, ¿por qué se puso más triste Súsán?

Dani: porque no se puso bien.

(Fragmento de registro grabación de voz, sesión 8, 17 de marzo de 2020)

La alumna Dani distinguió siete ideas clave del discurso oral que escuchó; las agrupó en dibujos coherentes con las situaciones que describió su compañera Paula, y con su reconstrucción oral de la narración. Los elementos son significativos, comunican con claridad y creatividad las ideas completas, siguiendo el orden cronológico del discurso: (véase anexo 23)

Dani. - El viernes en la noche Paula comió pizza y luego estaba viendo el celular y se quedó dormida. El sábado almorzó tacos, se fue al parque a comer tortas y patino. Luego el domingo se fue a ver a su hermano al fut y luego hicieron una fiesta porque ganaron la final y así.

(Fragmento de registro grabación de voz, sesión 8, 17 de marzo de 2020)

El registro textual de las respuestas de los compañeros ante las preguntas de comprensión, demuestra que la narración de la alumna Dani tuvo coherencia dado que se entendió la estructuración de las ideas:

Dani: Súsán, ¿qué cenó Jazmín el viernes?

Súsán: ¿pizza?

Dani: Javi, ¿qué deporte hizo en el parque Paula?

Javi: ¿patinaje? (Fragmento de registro grabación de voz, sesión 8, 17 de marzo de 2020)

De acuerdo con Murillo (2008),

La escuela debe desarrollar en los estudiantes todas las formas de escucha mediante situaciones de interacción comunicativa en las que se produzca un intercambio efectivo de papeles entre emisor y receptor (cuando se escucha para intervenir, la intención es más intensa en la medida que está motivada y dirigida) y en las que se prepare al alumno para la verdadera comprensión oral (p. 76).

Al permitir, guiar y promover las conversaciones de tipo cooperativo, se fomentó el que aprendieran a escuchar al otro respetando turnos para hablar; aprendieron el uno acerca del otro, a medida que compartían sus pensamientos y opiniones. Esto facilitó la comprensión de las informaciones que escuchaban de entre sí.

El intercambio oral respecto a situaciones de su vida cotidiana, les permitió facilitar su expresión oral; y, así también se estimuló su escucha comprensiva puesto que les resulta más sencillo y atractivo, escuchar de sus amigos sus historias, actividades cotidianas, etc., que escuchar a un adulto ajeno a sus intereses y experiencias:

La voz humana creemos que es significativa y el sujeto puede estar dispuesto a atenderla por planificación previa, activando su cerebro y atención siempre que el estímulo sonoro sea una vez, y más aún, si el timbre corresponde a una persona conocida y querida (Vallejo, 2003, p. 127).

La alumna Rosa se ubica en el nivel de desempeño parcialmente óptimo. Seleccionó 27 palabras de tres categorías léxicas (adjetivos, verbos y sustantivos); las agrupó en un escrito donde reconstruyó la anécdota que escuchó de su compañero Jorge (véase anexo 23). De acuerdo con el registro textual, Jorge explica que la alumna Rosa describió una información errónea según lo que le contó:

Tabla 05. Socialización de la anécdota
Jorge. - ¡No seas mentirosa!
Maestra. - ¿Le faltó algo?
Rosa. - Maestra, así me lo contó.
Jorge. - Le faltó... para empezar no le hablé a mi tía.
Jared. - Todo se lo contaron mal.
Jorge. Todo le faltó.
Rosa. - No es cierto.
Maestra. - ¿Qué le faltó entonces? Cuéntale Jorge.
Jorge. - Yo no le hablé a mi tía
Rosa. - Le hablé para que fuera por él.
Jorge. - Yo el sábado le hablé a mi papa para que me diera un boleto para las luchas, me lo dio y el lunes me llegó una notificación,... ayer, que se había suspendido las luchas.
Fuente: Registro grabación de voz, sesión 8, 17 de marzo de 2020.

Las respuestas de los compañeros ante las preguntas de comprensión, demuestran que la narración es coherente y significativa respecto a la organización de las ideas con sentido completo y relevante a la actualidad, lo que permitió que se entendiera el mensaje con claridad:

Rosa. - Dani, ¿a quién le pidió dinero?

Dani. - A su papá.

Jorge. - ¿A quién más?

Dani. - A su mamá.

Rosa. - Javi, ¿por qué se cancelaron las luchas?

Javi. - Por el coronavirus.

Tino. - Por el COVID- 19. (Fragmento de registro grabación de voz, sesión 8, 17 de marzo de 2020.

El alumno Jorge distinguió 4 ideas clave que escuchó del discurso oral de la compañera Rosa; agrupó la información en dibujos que describen de manera coherente los hechos ocurridos en la historia, pero sin claridad en la secuencia cronológica (anexo 23). En el registro textual la alumna Rosa explica que dos informaciones están erróneas dado que Jorge modificó la idea central; se ubica en el nivel de desempeño 3, suficiente:

Tabla 06. Socialización de la anécdota
<p>Jorge: el sábado Constanza hizo tik tok.</p> <p>Rosa: ¡he he!...</p> <p>Jorge: Así me dijiste, y a las nueve de la noche se, ... Ah, no me dijiste que almorzaste...</p> <p>Rosa: ¡no, no te dije!</p> <p>Jorge: Este... a las nueve de la noche se puso a ver una serie que terminaba hasta las 3:00 de la mañana.</p> <p>Rosa: ¡No! maestra así no.</p> <p>Jorge: así me dijiste.</p> <p>Jorge: luego el domingo se fue con su, ... fueron a llevar a su primo con su abuela... ¡hay Constanza! entonces dilo tú, me dijiste hasta lo del lunes...</p> <p>Maestra. - ¿le faltó algo?</p> <p>Rosa. - ¡Todo! está todo mal.</p> <p>Maestra. - Cuéntanos entonces.</p> <p>Rosa. - No, es que yo te dije que el sábado vi dos películas, me quedé hasta las once y luego vi una serie y me quede hasta las tres de la mañana. Y el domingo este, llegó mi primo a nuestra casa para que fuéramos con mi abuela porque siempre vamos en domingo.</p> <p>Jorge. - ¡Veeeee!</p> <p>Rosa. - ¡Se lo dejamos ahí! tu dijiste lo dejamos.</p>
<p>Fuente: Registro grabación de voz, sesión 8, 17 de marzo de 2020.</p>

Así también se evidencia que el alumno Jorge no fue capaz de construir preguntas de comprensión para realizarlas a sus compañeros:

Jorge. - Jazmín, todo lo que hizo Constanza en la noche.

Jazmín. - Vio películas y series. (Fragmento de registro grabación de voz, sesión 8, 17 de marzo de 2020)

Resultó complicado aproximar a los niños en actividades para identificar errores u omisiones en la producción de su compañero, a fin de reconocer si existía comprensión entre ellos. Les generó impacto, enojo, frustración, entre otras emociones intensas al darse cuenta que no los habían escuchado atentamente.

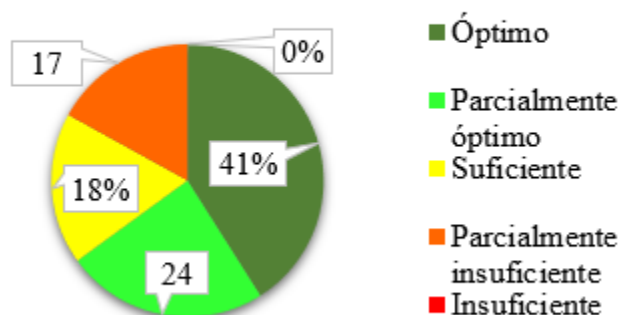
Los pensamientos filtran la información que se recibe y pueden, a menudo, evitar que escuche activa y objetivamente. Los pensamientos inmediatos lo filtran todo a través de los intereses actuales. Pensamientos que dependerán de sus expectativas, relaciones personales actuales, o lo que había ocurrido inmediatamente antes de la conversación (Dugger, 2006, p. 41).

Parejas de trabajo se mostraron resistentes a escucharse, puesto que no mantienen una relación de amistad muy unida. Esto no permitió que comprendieran el mensaje en su totalidad: “cuanto menos le guste una persona, más difícil es escucharle objetivamente; cuanto más le guste una persona, más difícil es escucharle activamente y objetivamente. Filtrar la información a través de tendencias positivas o negativas conduce a una comunicación ineficaz” (Dugger, 2006, p. 44). La labor del docente es mediar el intercambio oral y crear relaciones basadas en el respeto y la construcción colectiva.

Evaluación de la acción.

Siete alumnos de un total de 17, representa el 41% que obtuvo un nivel de desempeño óptimo. Lograron distinguir de entre 4 a 7 ideas clave del discurso oral y las agruparon en dibujos coherentes y significativos según la historia. Seleccionaron un número de palabras aceptable de las 4 categorías léxicas y las agruparon de modo coherente y significativo, incluyendo los elementos clave del discurso.

Figura 20. Niveles de desempeño en "reconstrucción de una anécdota"



El Fuente: elaboración propia 17%

correspondiente a tres alumnos, se ubican en el nivel de desempeño parcialmente insuficiente. Distinguieron hasta 3 ideas clave del discurso oral, con dos elementos faltantes y las agruparon en dibujos coherentes. Seleccionaron un número mínimo de palabras en tres categorías léxicas, y las agruparon de modo coherente incluyendo los elementos clave del discurso, con dos datos omitidos.

Se mantiene estable la disminución del porcentaje en cuanto a los casos que presentan deficientes procedimientos para la selección de información oral; así mismo, el número de alumnos que se posicionan en niveles de desempeño favorables es positivo.

Decisiones.

Agrupar los alumnos que demuestran buen desempeño con su compañero tutorado, permitió que se comprometieran en ayudarlos a comprender con claridad sus discursos. Se prestaron atención con respeto durante sus turnos de habla, valoraron sus comentarios y los tomaron en cuenta en sus producciones. Y, por tanto, la ejercitación de la selección de información oral fue positiva dado que se esforzaron por comprender al otro, lo que les permitió retener con facilidad sus mensajes.

El descuidar la mediación entre el intercambio oral por parejas, provocó que algunos alumnos no se esforzaran por expresar claramente sus experiencias personales o no la enriquecieran para hacerse comprender mejor y, ende, la selección de información coherente y significativa fue limitada para el compañero que escuchaba con la intención de comprender.

6.9 Actividades permanentes “tiempo para compartir”

Chistes.

El 72% correspondiente a diez alumnos de los catorce presentes, se ubican en el nivel de logro parcialmente óptimo por seleccionar una palabra clave (adverbio) de entre la lectura oral de chistes, y por agrupar el elemento en una oración coherente y significativa.

Un 14% en referencia a dos alumnos, se ubican en el nivel parcialmente insuficiente y nivel suficiente. Seleccionaron una palabra clave, pero la agruparon (o no) en una oración incoherente según su función gramatical.

La producción escrita de la alumna Súsán, se ubica en el nivel óptimo por seleccionar dos adverbios de tiempo (muy, tarde), que utilizó de modo significativo en la escritura de la oración; a pesar de sus dificultades en lectoescritura, se identifica claramente las ideas que busca compartir. (Véase anexo 24)

En la fase de preescucha, se indicó la selección de palabras clave a partir de discursos humorísticos como los chistes, esto favoreció para que la alumna Súsán dirigiera su atención a aquello que le interesa por su contenido y se motivara al rescate de elementos relevantes. Escudero, García & Pérez (2013), mencionan: “escuchar con una finalidad u objetivo mejora la atención selectiva y por tanto facilita el proceso de comprensión. El alumno debe conocer cuál es la finalidad con la que escucha en esa tarea concreta”.

Al compartir oralmente los chistes, los alumnos activaron simultáneamente la habilidad de escuchar y de escribir las palabras clave que iban identificando; para Verderber (2000), tomar notas no sólo proporciona un registro escrito que puede consultar posteriormente, sino que al hacerlo también se juega un rol más activo en el proceso de la acción de escuchar y mejorar la retención de ideas presentadas en los discursos.

La producción escrita de la alumna Dani se posiciona en el nivel de desempeño insuficiente. Seleccionó tres adverbios correctamente, pero añadió adjetivos y sustantivos; además, no fue capaz de imaginar una situación en la que pudiese utilizar los elementos para la redacción de una oración. (Véase anexo 24)

Lomas (1999), explica que “la deficiente comprensión de lo escuchado puede estar determinado por carencias lingüísticas y de experiencias”. Dani tuvo incongruencias por seleccionar elementos que no correspondían con lo que interesaba; por tanto, persisten las deficiencias para comprender el significado, función y uso de las palabras en los discursos o textos según su categoría gramatical.

Al final de los ejercicios sólo se han comentado los efectos positivos, pero no los retos no alcanzados, por tanto, es importante considerar potenciar la conciencia del proceso que, a los resultados, de manera que los alumnos puedan descubrir sus errores, contrastarlos y corregirlos (Recasens, 2006).

Dani no logro agrupar los elementos que rescató en una oración, pudiendo ser debido a la carencia de experiencias que pudiera relacionar con las palabras; o porque no comprendió las finalidades de escuchar, por un momento de distracción. Bickel (1982) comenta que las causas de la escucha distraída pueden ser pedagógicas y sociales, tales como la falta de una experiencia adecuada que se pueda evocar, una organización débil de los conocimientos planteados al alumno anteriormente (y, en consecuencia, una asimilación precaria de los mismos) y la carencia de un pensamiento organizado o un escaso hábito de prestar atención (citado en Lomas, 1999).

Durante la fase posterior a la escucha es importante integrar el trabajo de la escucha con el escribir, y se utilicen estrategias didácticas para estimular la creatividad de los alumnos a fin de que puedan recrear lo que han escuchado, asociándolo con los conocimientos previos.

Colmos.

El 40% en relación a ocho alumnos de 20, se ubican en el nivel de desempeño suficiente por seleccionar una o dos palabras clave (adjetivos) de la lectura oral de colmos (véase anexo 26). Agruparon los elementos en una adivinanza con mínima coherencia; los utilizan como desorientadores que tienen relación con la respuesta del acertijo, pero, con un limitante número de pistas, lo que genera una interpretación abierta a diversas respuestas.

El 25% con respecto a cinco alumnos, se ubican en el nivel de desempeño insuficiente (véase anexo 26). No han logrado distinguir las palabras clave. Seleccionaron palabras

ajenas, generalmente sustantivos o, seleccionaron las palabras clave, pero no lograron agruparlas en una adivinanza coherente y significativa.

La alumna Yuli escribió una adivinanza de un animal incluyendo cuatro pistas engañosas con vocabulario sencillo y explícito. Seleccionó un adjetivo y lo utilizó como pista engañosa congruente con el significado oculto de la palabra, entre otros tres desorientadores que favorecen la interpretación (véase anexo 25); obtuvo un nivel de logro parcialmente óptimo.

Fue un desafío para los alumnos reformular la información seleccionada desde la escucha de colmos, en un enunciado breve como lo es la adivinanza donde incluyeran las palabras clave. Lamata (2006), afirma que “un principio básico de la creatividad es lo que se llama escucha activa, es decir, la atención para obtener información relevante y la capacidad de generar información, a partir de estímulos que se nos transmiten” (p.105).

La creatividad de Yuli ha sido limitada; utilizó las palabras apropiadas que ofrecen un buen camino para adivinar la respuesta. Sin embargo, carece de complejidad significativa que brinde un reto de comprensión para el que escuche e intente adivinar el acertijo.

Es preciso que se estimule no sólo la capacidad de obtener información relevante de los discursos que escucha, sino también la capacidad de formular nueva información, complementarla o reconstruirla a partir de sus conocimientos, habilidades lingüísticas, competencias culturales, etc. “El oyente activo recrea lo que escucha asociándolo con los conocimientos previos que posee sobre ello, aplicando su imaginación para reformular lo escuchado” (Herrera, Molina, Mohamed & Rico, 2012).

La alumna Karla escribió una adivinanza de oficio, utilizando sólo una pista engañosa con vocabulario sencillo y explícito. Obtuvo un desempeño insuficiente, no distinguió adjetivos como palabras clave por confundirlos con sustantivos; la selección de información y su agrupación en una unidad coherente y significativa resulto limitante al no tener conocimientos claros respecto a la información que debía seleccionar más. Sin embargo, construyó una adivinanza. (véase anexo 25)

Melgar (2005) refiere que es “conviene tener en cuenta que el conocimiento de más palabras, su significado, función y uso agiliza la escucha. Es decir que la escucha es más precisa cuanto más estructurado e interconectado está el léxico mental o interno” (p. 145). Por tanto, es preciso continuar incrementando el conocimiento de las categorías léxicas desde la escucha de discursos cortos, para que los alumnos identifiquen con mínima dificultad la función, el significado y el uso de las palabras en el contexto del mensaje.

Poemas.

El 33% en relación a seis alumnos de un total de 18 que participaron en la actividad permanente, lograron ubicarse en el nivel de desempeño suficiente por seleccionar una o dos palabras clave (novedosas) de la lectura oral de poemas; agruparon los elementos en un símil coherente pero poco significativo.

Un 11% correspondiente a dos alumnos, se ubican en el nivel de desempeño insuficiente por distinguir las palabras clave, pero no lograr agruparlas en un símil coherente y significativo.

Una producción escrita que se ubica en el nivel de desempeño óptimo es de la alumna Dani, quien seleccionó tres palabras no comunes, con las cuales escribió tres oraciones con símil cada una. Relacionó las palabras con la naturaleza (ecosistema terrestre y marino) y una situación sentimental. (véase anexo 27)

La escucha de poemas con temáticas atractivas ha interesado a los alumnos por comprender su mensaje. Dani, estuvo atenta para seleccionar palabras de las cuales se esperaba que le causara extrañeza y con las mismas, reformular enunciados son símiles que demostraran la comprensión de las palabras que escucharon. Las comparó de modo coherente con fenómenos, hechos o contextos según sus sentimientos, experiencias y conocimientos previos que mantienen relación lógica y significativa con lo que expresa.

De Marengo & González (1999) mencionan: “todo trabajo sistemático con el léxico, el reconocimiento de palabras y su valor contextual favorece la escucha porque agiliza los caminos de acceso al significado de las palabras y permite construir sentidos más precisos” (p. 66). Es así como Dani construyó un sentido más preciso de los poemas escuchados, con

un aprendizaje en el uso contextual de las palabras seleccionadas y con la escritura de símiles coherentes y significativos.

Una producción escrita que se ha identificado en el nivel de desempeño insuficiente, es de la alumna Rosa quien escribió dos oraciones con símil que no incluyen las dos palabras clave no comunes que seleccionó del poema. (Véase anexo 27)

Selecciono dos palabras caracterizadas por ser novedosas pero, que no logró agruparlas en la construcción de un símil; en lugar de ello compara su definición con referentes que mantienen una relación coherente y significativa con el sentido que busca expresar.

Las debilidades no fueron con la selección de palabras, sino con respecto a la recreación y formulación de informaciones; esto puede deberse a que en la fase de preescucha, no se logró comprender las indicaciones sobre la tarea a realizar. Las causas pueden ser sociales por una escucha distraída o pedagógica, puesto que en el momento de la intervención docente no se corroboró que todos comprendieran la consigna. Siguiendo a Lomas (1999):

El o la docente debe darse cuenta de hasta qué punto es realmente entendido, prestando una atención más frecuente al alumno, haciendo intervenciones más breves para verificar la comprensión de los significados fundamentales, preparando a los alumnos para la comprensión mediante preguntas que preceden a la intervención, y a las que éstos deberán responder al final de aquella y que les servirán como una orientación de la escucha para centrar la atención sobre los elementos fundamentales del discurso (p. 298).

Refranes.

El 38% en referencia a 8 alumnos de los 21 que asistieron, se ubicaron en el nivel de desempeño parcialmente óptimo. Seleccionaron de tres a cuatro palabras clave (verbos) de entre la lectura oral de refranes. Agruparon (o no) las palabras en oraciones coherentes. Seleccionaron y agruparon, además, verbos no incluidos en los refranes.

Un 33% en relación a 7 alumnos, se posicionan en el nivel de desempeño insuficiente. Distinguen (o no), de 0 a 2 palabras clave; agrupan (o no) el elemento en una oración coherente. Seleccionan y agrupan, además, adverbios, sustantivos o verbos (incluidos o no) en los refranes de modo coherente o viceversa.

El alumno Jared seleccionó nueve palabras clave. Escribió cuatro oraciones con estructura coherente, en las cuales agrupó dos elementos por cada una, a excepción de una en donde incluyó tres palabras clave de modo significativo. Atendió la consigna respecto a escribir oraciones negativas (véase anexo 28). Logró ubicarse en el nivel de desempeño 5, óptimo.

Maestro. - Despilfarrar o malgastar cosas o dinero... eso es lo que significa ese refrán, ¿alguien tiene un refrán sobre eso?

Jared. - Quien de joven no guardo, de viejo ladra.

Maestra. Así es ¡Muy bien! ¿Alguien quiere explicar por qué se relaciona?

Osiel. - Que se relaciona porque el refrán de Jared, pues dice que de joven no guardo y de viejo...

Maestra. - ¿y eso qué tiene que ver con el significado?

Osiel. - Porque no guardo o no guarda dinero para el futuro.

América. - De que no pudimos ahorrar cuando fuimos jóvenes.

El expresar refranes aproximó a los alumnos a la escucha de expresiones cortas, con lenguaje sencillo y contenido relacionado a su entorno; se concentraron y atendieron los propósitos de expresar sus puntos de vista y seleccionar información clave: “el que escucha no tiene un papel pasivo o silencioso, sino que suele ser muy activo: colabora en la conversación y ofrece un feedback. Da a entender al que habla, de una u otra forma, que sigue y comprende su discurso” (Cassany et al., 2000, p. 102).

Murillo (2008), menciona que se “posibilita el desarrollo de las estrategias de comprensión oral necesarias para interpretar y analizar crítica y objetivamente los mensajes escuchados como producto de diferentes interacciones orales” (p. 78). Es decir, el intercambio oral sobre contenido relacionado con las vivencias de su entorno, facilita que activen sus estrategias comunicativas de interpretación y selección de información clave.

La alumna Karla distinguió dos palabras clave y las agrupó en dos oraciones coherentes respecto a su estructura, aunque con un sentido limitado. Además, seleccionó verbos incluidos en la explicación de los refranes, pero no en los mismos. Atendió la consigna que se mencionó respecto a escribir oraciones negativas (véase anexo 28). Esto le ha ubicado en el nivel de desempeño 1, insuficiente.

Según Cassany et al. (2000), “cada individuo comprende el discurso oral según su dominio gramatical y su diccionario personal. Si solamente conocemos el vocabulario básico tendremos que estar muy atentos al discurso y aun así es muy posible que se nos escapen datos relevantes” (p. 129). Es por tanto indispensable generar aprendizajes continuos de los saberes útiles, que le permitirán tener acceso a estrategias comunicativas o procedimientos de comprensión más sofisticados según el nivel educativo.

Cova (2012), considera que “la escucha es una tarea ardua y una compleja operación psicológica, en la que muchas veces se puede llegar a perder la concentración, debido a diversos actores (psicológicos, pragmáticos, sociales, didácticos, entre otros)” (p. 129). Aunque el contenido resulte atractivo de escuchar, es importante no descuidar los procesos de enseñanza y aprendizaje, según el estilo de aprendizaje visual que fue mayoritario en los alumnos; pues para algunos puede obstaculizarse la comprensión de los aspectos clave de los mensajes si sólo lo perciben auditivamente y sin elementos visuales que les facilite retomar sus conocimientos previos del tema.

Trabalenguas.

Sólo un 25% en cuanto a tres alumnos de los doce que asistieron, se posicionan en el nivel de desempeño óptimo. Distingue de entre los diversos sonidos, de siete a ocho palabras clave (verbos) en la expresión oral de trabalenguas, y saben agrupar los elementos seleccionados en siete oraciones –pistas que son coherentes y significativas.

Coincide con el 25% que obtuvo un nivel de desempeño suficiente; seleccionaron tres palabras clave y las agruparon en dos hasta tres oraciones - pistas coherentes.

La alumna Nora logró ubicarse en el nivel de desempeño 5, óptimo; seleccionó ocho palabras clave, de entre los trabalenguas escuchados. Supo agruparlas en ocho frases

metafóricas, en las que se comprende el mensaje oculto. Son significativas, puesto que las palabras mantienen relación coherente dentro del contexto de la situación planteada. (Véase anexo 29)

Sus producciones resultan parcialmente correctas o incorrectas, por falta de encadenamiento lógico entre las ideas; pero valioso es considerar su esfuerzo por asociar las informaciones recuperadas con situaciones que desde su percepción son significativas: “el oyente activo recrea lo que escucha asociándolo con los conocimientos previos que posee sobre ello, infiere significados parciales y aplica su imaginación para reformular lo escuchado, lo valora y da su opinión personal y, por último, recapacita sobre la comprensión del mensaje” (Herrera et al., 2012, p. 120).

Al evaluar la comprensión de lo que escucha el alumno, es necesario analizar sus producciones desde su realidad, tomando en cuenta su percepción sobre situaciones, cosas, personas, etc. Según Torralba, (2009), “hay escuchas que se ejercen desde la profundidad. Cuando escuchamos con profundidad, intentamos comprender las razones del otro. Implica esforzarse para comprender por qué dice lo que dice” (p. 14). Solicitar la explicación oral y literal sobre lo que escribe el alumno, puede resultar importante para entender el contexto de su comprensión.

La alumna Lisa se ubica en el nivel de desempeño 1, insuficiente. Distinguió una palabra – sustantivo que supo agrupar de manera coherente en una frase metafórica. Es significativa puesto que la idea que expresa tiene sentido y relación creativa. Las otras dos frases que escribió no se consideran metáforas, puesto que utilizó como recurso retórico el símil. (Véase anexo 29)

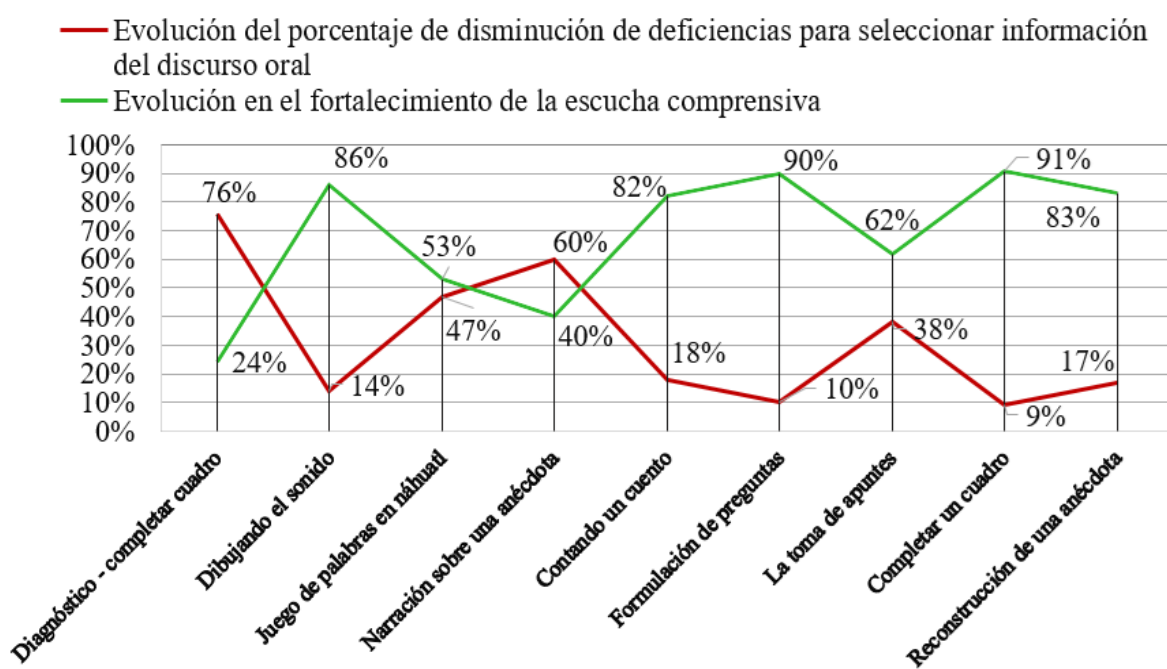
Algunos alumnos mientras los compañeros compartían los trabalenguas, estaban más preocupados por prestar atención a la información sonora del trabalenguas para retenerlo en su memoria, pero descuidaron tomar conciencia ante la presencia de la información clave que debía seleccionarse. Según Vallejo (2003), “si el receptor, ante la toma de conciencia de la presencia de una información sonora decide ignorarla; aunque el mensaje sea audible y perceptible, no es procesado y por lo tanto a la mente del receptor jamás llegará la información simbólica que contiene. Oye, pero no escucha” (p. 126).

Resultó compleja la acción de tomar apuntes de las palabras clave, puesto que algunos alumnos se ocuparon por practicar con el compañero sobre la memorización de los trabalenguas, mientras debían estar escuchando al compañero que les hablaba. Al respecto Vallejo (2003), menciona que “los mensajes son siempre significativos y los procesaremos siempre que tengamos nuestro cerebro desocupado, porque la atención es única y si está activada en una función determinada no puede simultáneamente atender a otra” (p. 127).

CAPÍTULO VII. RESULTADOS OBTENIDOS

Para evidenciar la comprobación del supuesto de investigación “la disminución de deficiencias para seleccionar información en el discurso oral favorece los procesos de escucha comprensiva en los alumnos de sexto grado “A” de la escuela primaria Mártires de Río Blanco”, se ha diseñado la siguiente gráfica que representa la evolución en el comportamiento de las variables.

Figura 21. Comportamiento de las variables en la intervención docente



Fuente: elaboración propia.

En ella se identifica como el porcentaje de alumnos que en un primer momento con la actividad diagnóstica “completar un cuadro”, se posicionaron en los niveles de desempeño insuficiente y parcialmente insuficiente, fue disminuyendo favorablemente. Por lo cual, la propuesta de intervención ha logrado que los alumnos en general pongan en funcionamiento los procedimientos cognitivos que posibilitan el procesar la selección de información oral.

En la actividad “dibujando el sonido”, el nivel bajo de complejidad permitió que los casos con desempeño deficiente fueran mínimos, por iniciarlos a la selección de información

de fuentes sonoras. Al comenzarlos a seleccionar palabras clave con el “juego de palabras en náhuatl”, se identifica un aumento en el número de casos con deficiencias. En la “narración sobre una anécdota” los porcentajes con niveles de desempeño deficiente se elevaron al problematizarlos con captar ideas completas para reconstruir una historieta.

A partir de la actividad “contando un cuento”, los desempeños favorables mantienen resultados positivos, por rediseñar la actividad anterior y aplicarla en dos momentos de escucha para la selección de frases cortas. En la “formulación de preguntas”, los casos con desempeño deficiente disminuyeron drásticamente, por crear una situación comunicativa controlable con la posibilidad de guiar la selección de información clave haciendo énfasis en fragmentos del video. En “la toma de apuntes”, continúan los alumnos posicionándose mayormente en niveles de logro positivos, al motivarlos al uso de la escritura para recuperar los datos relevantes que han seleccionado durante la escucha.

Con las actividades “completar un cuadro” y “reconstrucción de una anécdota”, se da por hecho que el logro del objetivo de disminuir el porcentaje de casos con procedimientos deficientes para la selección de información oral, se mantiene estable; mostrándose los alumnos activos en el ejercicio de la selección de frases clave para dar respuesta escrita a preguntas de investigación y con la confianza para expresarse oralmente, escuchar y ser escuchados para comprenderse el uno al otro.

Con su participación en cada actividad, los alumnos progresivamente fueron potenciando el uso activo de los procedimientos cognitivos que posibilitan el procesar la selección de información oral (véase figura 06), lo cual ayudó para superar las deficiencias que limitan la práctica de un proceso de escucha comprensiva; esto al ejercitar e interactuar con las demás estrategias para comprender mensajes orales (véase tabla 07), desde diversos niveles del lenguaje (sonidos, palabras, frases, ideas), y al hacer uso de la información para realizar determinadas acciones y actividades de aprendizaje.

Por lo anterior, se comprueba que la diferencia significativa en el nivel de desempeño en alguna de las microhabilidades que forman parte del proceso de escucha comprensiva, como lo es en la selección de información, puede limitar o influir positivamente para el procesamiento efectivo de la información que se recibe. Por consiguiente, como resultado

de la intervención docente, el desempeño de los alumnos en relación a la variable independiente, incidió positivamente para favorecer la variable dependiente.

Con respecto a la pregunta de investigación, *¿qué resultados se obtienen en el desarrollo de la escucha comprensiva, al trabajar de manera conjunta con las habilidades lingüísticas de hablar, leer y escribir?*, me es importante mencionar que, al iniciarlos en su formación como oyentes activos, hubo actitudes negativas y resistencia para poner en práctica la escucha y el uso de estrategias comunicativas para la comprensión, en contraparte de un comportamiento como escuchante pasivo. Sin embargo, fueron mostrándose interesados y comprometidos por participar, al percibir que se trataban de actividades fuera de lo común en el trabajo dentro del aula.

Comenzaron a interactuar con las diferentes habilidades lingüísticas como una práctica que enriquece el desarrollo de la escucha. En la fase de escucha activaron simultáneamente la habilidad de escribir para recuperar las palabras clave que identificaban en función de sus conocimientos previos sobre el tema, intereses y propósitos de la actividad; también utilizaron activamente la habilidad de la escritura para poder recuperar frases que aportan a la comprensión o construcción del sentido total de una o diferentes exposiciones orales.

Con ello se ejercitan diferentes estrategias comunicativas para la comprensión de mensajes orales como la interpretación de las informaciones que reciben, la retención de algunos elementos, la selección de los que se relacionan con los intereses específicos y por supuesto, el agrupar por escrito las informaciones que se han comprendido en el momento. Es decir, la habilidad de la escritura es requerida para recuperar dicho procesamiento de datos en otro contexto.

De este modo las producciones escritas que formularon en las fases posterior a la escucha, según los elementos seleccionados, no dependían sólo de su capacidad de retención, sino que podrían utilizar sus notas escritas para activar su imaginación con calma, al pensar en situaciones que podrían describir para evidenciar su comprensión; al recrear, completar, reconstruir y formular nuevas informaciones con respecto al conocimiento de las palabras clave, frases e ideas relevantes.

La oralidad permitió generar la puesta en común de algunas producciones escritas de los alumnos. Una acción que permite intercambiar opiniones sobre la comprensión del

mensaje; verificar la coherencia de su estructura y la presencia de los elementos seleccionados en función del contexto en que se utilizan y asocian; compartir entre alumnos y maestro, sugerencias para reformular las construcciones y el desarrollo de actitudes positivas como el respetar y esperar los turnos de habla y aceptación de las opiniones, el mostrar interés y disposición por participar, todo de lo cual que facilitan el proceso comunicativo.

Los intercambios orales entre pares, permiten que los alumnos se destaquen como sujetos discursivos con los compañeros. Con confianza expresan sus experiencias o intereses en los que coinciden, aprenden a escuchar para comprender al otro y a esforzarse por hacerse comprender a fin de poder compartir sus vivencias personales y pensamientos. Esto asegura una mayor conexión entre el mensaje del hablante y el oyente; con facilidad, podrán comprender los mensajes, valorar sus comentarios y retomar sus ideas para sus producciones escritas en la fase posterior a la escucha.

La práctica de la oralidad durante la participación activa en las discusiones de ideas, favoreció para identificar que los alumnos están escuchando activamente al docente y a compañeros; motivarlos por acompañar la conversación de la persona que está hablando con la formulación de preguntas dirigidas a las cuestiones planteadas; el compartir ideas, inquietudes o conclusiones; la explicación o pequeños resúmenes de las ideas principales de una exposición, la repetición de palabras o frases que menciona el hablante, etc.

Como respuesta a la pregunta de investigación, *¿de qué manera se desarrolla la selección de información del discurso oral mediante la aplicación de juegos de lengua y literatura popular con el uso de diferentes categorías léxicas en el lenguaje verbal?*, es relevante destacar que el acercamiento a la escucha de expresiones cortas, con lenguaje sencillo y con contenido relacionado a situaciones sociales cotidianas de los alumnos, fue una práctica fundamental para iniciarlos a la selección de palabras relevantes.

Los tiempos para compartir discursos humorísticos, recitaciones de poemas y la expresión de frases literarias populares, permitieron que se generaran emociones positivas al escuchar y comprender el contenido de los enunciados o composiciones por lo cual. Resultó ser una experiencia facilitadora y sin complejidad para ejercitar los subprocesos que intervienen en la microhabilidad de la selección.

Las lecturas orales, la recitación y el uso de expresiones en el habla de modo reiterativo durante la fase de escucha, posibilita el seleccionar palabras de acuerdo a su función y el significado en el contexto de su uso; con ello se agiliza el ejercicio de la escucha comprensiva para la construcción de sentidos más precisos, a medida que logran incrementar de poco en poco, el conocimiento de palabras.

La selección de palabras relevantes es una estrategia fundamental para la formación de oyentes activos. Al aplicar la estrategia didáctica de los juegos del habla y literatura popular, se motivaron por poner en práctica su creatividad e imaginación al demostrar su capacidad para recuperar, resumir, completar, recrear, complementar o generar nueva información a partir de los estímulos que se les transmite a los alumnos. Durante y después de las fases de escucha, utilizaron los elementos identificados para la redacción de frases y oraciones, asociándolos con los sus conocimientos, habilidades lingüísticas, competencias culturales, etc.

Para describir el avance que identifique en los alumnos en su desarrollo de las microhabilidades de la escucha desde la interpretación cualitativa, como respuesta a la pregunta de investigación final, se ha elaborado una tabla comparativa donde se presenta el desempeño de los sujetos de estudio en relación a la variable independiente y los efectos que inciden para favorecer la variable dependiente.

Se describe el análisis con respecto a la manera en que los alumnos conforme su participación en cada una de las actividades, activaron el uso de los procedimientos cognitivos que posibilitan el procesar la selección de información oral, al igual que interactuaron con otras microhabilidades que favorecen el proceso de escucha comprensiva.

Tabla 07. Desarrollo de la escucha comprensiva		
Actividad	Subprocesos implicados en la selección de información del discurso oral	Microhabilidades que se favorecen en el proceso de escucha comprensiva
Dibujando el sonido	Seleccionan informaciones carentes de texto. Relacionan las características de sonidos con	Infieren un mensaje significativo extrayendo información de las cualidades de los sonidos; interpretan el contenido

	sentimientos, emociones, conocimientos o experiencias que describen la comprensión de un mensaje y lo representan gráficamente.	indefinido según los conocimientos y habilidades culturales y sociales que posee, y que le permiten establecer relaciones con el mensaje.
Juego de palabras en náhuatl	Seleccionan informaciones de música con letra: identifican palabras clave, que reconocen según sus conocimientos culturales y sociales del habla cotidiano; las agrupan en unidades textuales pequeñas con sentido propio.	Interpreta palabras en función del contexto de uso; ejemplifica con expresiones lingüísticas en situaciones sociales que demuestran que comprende su significado, a partir sus conocimientos o experiencias previas que ha recuperado de su memoria.
Narración sobre una anécdota	Reto complejo proceder de seleccionar palabras clave a captar frases que en conjunto expresan el sentido completo de una anécdota. Mínima coherencia en las ideas limita el agruparlas en la reconstrucción de la anécdota.	Complejidad para retener y recuperar de la memoria inmediata la secuencia del orden temporal de los hechos de una narración oral; interpretación limitada con respecto a identificar las diferencias entre las ideas importantes de las irrelevantes.
Contando un cuento	Seleccionan frases que en su conjunto expresan el sentido completo de una narración, a partir de la lectura en voz alta en dos momentos; utilizan sus imágenes mentales para recrear el cuento con dibujos que guían la producción escrita.	La entonación, modulación y énfasis de la voz, la expresión corporal y acompañamiento musical fortalecen la retención de los hechos significativos de una narración. Infieren las características físicas de los personajes y del ambiente para su representación gráfica.
Formulación de preguntas	Seleccionan ideas relevantes de discursos orales para la formulación de una pregunta, a partir de la orientación del docente con el énfasis en la repetición de comentarios y palabras clave del	Refinan la interpretación de mensajes al atender los comentarios reflexivos, retroalimentación y críticas constructivas hacia compañeros. Anticipan la formulación de preguntas del tema, al

	conferencista, preguntas y discusión del tema.	escuchar el énfasis en expresiones o palabras clave del conferencista.
La toma de apuntes	Práctica simultánea de la selección de frases con sentido completo de exposiciones orales, y la escritura de notas para la recuperación de las informaciones que se han comprendido de los comentarios del expositor y de compañeros.	Colaboran en el intercambio oral de conocimientos y experiencias con el tema, para la interpretación del contenido de la exposición; los apoyos visuales facilitan la interpretación y retención en la memoria inmediata de las informaciones principales.
Completar un cuadro	Influencia positiva de preguntas; orientan la escucha de discursos orales, motivando el interés a cada exposición para facilitar la práctica del distinguir y seleccionar frases clave.	Interpretan qué elementos son relevantes e innecesarios de retener, de acuerdo a su relación con los elementos del cuadro a completar; infieren según los conocimientos que poseen del tema, qué ideas se aproximan como respuestas pertinentes a los cuestionamientos.
Reconstrucción de una anécdota	Participan en intercambios orales para el ejercicio del comprender al otro y de hacerse comprender, expresando experiencias en las que coinciden; distinguen hechos relevantes para la recreación gráfica o escrita de la anécdota.	Las conversaciones entre niños, sobre experiencias o intereses en los que coinciden, asegura la interpretación y retención de los hechos ocurridos. Infieren las características físicas de los sujetos en su contexto vivencial y comunicativo, para la representación gráfica de la historia.
Fuente: elaboración propia		

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES

*“Si escuchamos con amor, no habrá necesidad de preguntarnos qué decir”
(Holland, 2001).*

Los elementos teóricos que dan sustento al trabajo de investigación, me ha llevado a confirmar que la habilidad de escuchar comprensivamente tiene importancia para que el niño aprenda a hablar en la lengua materna y de manera consecuente a producir oraciones a partir de la constante estimulación oral que se recibe dentro de las relaciones cotidianas del contexto familiar.

Desde la postura teórica de Skinner la habilidad de escuchar tiene relevancia para la adquisición del lenguaje. Desde pequeños los niños aprenden a actuar como receptores activos de las emisiones verbales y correctas de los adultos en las diversas situaciones de comunicación que vivencian; escuchan para imitar las conductas lingüísticas, repetirlas, incluso memorizarlas y a reforzarlas mediante la reprobación y supresión de las incorrectas, a medida que van aprendiendo a usar la lengua de una forma adecuada y coherente en los contextos de uso.

El aprendizaje sobre el conocimiento del español continúa desarrollándose en el niño pequeño con la práctica de la habilidad de hablar y escuchar. Siguiendo a teóricos como Piaget, Vigotsky, Brunner, Bates y MacWhinney, a medida que el niño interactúa con el ambiente social, este aumenta su actuación lingüística en los contextos familiares y rutinarios en que tiene lugar el uso comunicativo, lo cual le ayuda al desarrollo de la gramática, comunicación y posteriores habilidades de alfabetización.

En concordancia con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, entre los 7/8 hasta los 11/12 años de edad los niños no se limitan a repetir lo que escuchan decir a los adultos, ya poseen inteligencia y pensamiento lógico, por lo que las experiencias que han vivido y en las que han actuado son de gran importancia para permitirle procesar la información que escucha o lee, y con ello desarrollar el lenguaje hablado o escrito.

Se difiere de los planteamientos teóricos de Chomsky, quien ha propuesto que el desarrollo del lenguaje es un acto que ocurre de manera automática y a partir de principios inconscientes. Se considera acá que el lenguaje es aprendido, que continúa desarrollándose

según la participación activa del individuo en el intercambio frecuente de los papeles de receptor y emisor, y en diversas situaciones de comunicación.

El proceso para que los alumnos adquieran y desarrollen el lenguaje es un aprendizaje para toda la vida, se asocia con el uso eficiente y equilibrado de las habilidades de producción: hablar y escribir, y las de comprensión: leer y escuchar. Considerando el criterio de Lomas, 1999; Reyzábal, 2003 pretender contribuir desde el contexto educativo a la mejora de su capacidad de comprensión y producción escrita, o su capacidad como oyentes y hablantes reales, requiere la planificación de una propuesta de intervención que mejore el aprendizaje y desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas.

Como reflexión del sustento teórico del trabajo de investigación y del análisis de los trabajos de investigación ya realizados, se llega a la comprensión de que la práctica de la escucha comprensiva desempeña un papel activo en el enriquecimiento y desarrollo del lenguaje y la interacción. Por lo cual debe trabajarse como se ha mencionado anteriormente, a la par de las otras habilidades lingüísticas; participando en experiencias pedagógico – didácticos en las que el alumno hable, escuche, lea y escriba con respecto a contextos cotidianos y significativos; interactuando con sus pares y adultos; y formulando de forma visible y observable su comprensión, de manera que se pueda comentar, mejorar y evaluar.

Que el alumno participe activamente en la escucha comprensiva de distintos tipos de discursos orales, supone un proceso cognitivo en el que interactúan a un mismo tiempo y en diversos niveles del lenguaje, con diferentes microhabilidades o estrategias comunicativas que se proponen en Cassany et al. (2000), como la selección, interpretación, anticipación, inferencia y retención..., que posibilitan la interpretación de los mensajes y la fidelidad en la interacción comunicativa.

La aplicación de actividades según la muestra de ejercicios que propone Cassany et al. (2000) y el uso de la rúbrica como instrumento para identificar el nivel de desempeño en alumnos de sexto grado de primaria, para con las microhabilidades del proceso de comprensión oral, según el método de escalamiento Likert sugerido por Baptista, Collado & Hernández, (2010); ha permitido realizar un diagnóstico cuantitativo con el cual se detectaron deficiencias para seleccionar informaciones relevantes. Esto de acuerdo a la interpretación,

se vinculan a la falta de conocimiento y práctica de las estrategias comunicativas y los procedimientos que inciden en el proceso para desarrollar la escucha comprensiva.

Por lo anterior, utilizar el proceso temporal de la investigación acción que propone McKernan (2001), ha posibilitado orientar con sentido crítico y reflexivo los dos grandes momentos que dividen y dirigen la investigación; siendo el investigador consciente de la importancia del diagnóstico, como primer paso para la evaluación de las necesidades, la identificación del problema real y el establecimiento de limitaciones para dar comienzo a la planificación de la propuesta de intervención.

El diseño de la propuesta de intervención aplicando los conocimientos pedagógicos y disciplinares que se han adquirido durante el proceso de formación docente, ha hecho posible contribuir al logro de los objetivos propuestos. Las estrategias didácticas con el uso de la música de samba, rock, clásica, electrónica y de la trova contemporánea mexicana permitió estimular la imaginación, la capacidad creadora, fomentar la atención y la concentración, despertar emociones y sentimientos, todo de lo cual fue necesario para que activaran la escucha comprensiva.

El utilizar estrategias didácticas basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, posibilitó crear una situación comunicativa controlable, propicio para comenzar a estimular la escucha comprensiva de diferentes conferencistas en video y activar la participación en el debate; así como la presentación de una exposición oral de diapositivas con estímulos visuales que motivaron el intercambio oral y agilizaron los procedimientos para seleccionar informaciones relevantes.

Los tiempos destinados para compartir juegos de lengua y literatura popular como los chistes, adivinanzas, refranes, colmos y poesía; la lectura en voz alta de cuentos infantiles a los alumnos, el promover el diálogo en parejas y la narración oral de anécdotas frente a grupo referente a situaciones cotidianas de los niños, han sido parte de las estrategias didácticas que se pusieron en marcha para que los alumnos participen en la producción y escucha comprensiva de distintos tipos de discursos, y apliquen la comprensión de los mismos para las actividades de aprendizaje.

El aproximar a los alumnos a la construcción de representaciones gráficas mediante el dibujo, la toma de notas escritas, el completar los elementos de un cuadro, el formular y responder a preguntas durante y después de la fase de escucha, han sido las estrategias de aprendizaje que activaron sus procedimientos para escuchas y comprender.

Así también las actividades de aprendizaje con el uso de la escritura para que los alumnos agruparan los elementos seleccionados, en unidades coherentes y significativas como en palabras, sintagmas, frases, oraciones y textos en la fase posterior a la escucha, fue parte fundamental de la intervención para que los alumnos participaran en la escritura de listas, símiles, metáforas, adivinanzas, e historietas; como aquellas acciones que utilizaron para evidenciar la comprensión de los mensajes escuchados, así como las evidencias con las cuales el investigador interpretó y determinó el nivel de comprensión.

El análisis efectuado para identificar el comportamiento de los alumnos durante su participación en las actividades propuestas, sustentado en la metodología de McKernan (2001), ha exhortado al investigador a una práctica reflexiva continua a lo largo de la intervención; esforzándose por comprender los efectos con base en el criterio de otros autores; evaluando las necesidades que van surgiendo según la interpretación cualitativa y el aporte cuantitativo; repensando con respecto a las ideas que aportaron para asimilar el progreso del supuesto de investigación y tomando decisiones de ajustes al plan para la mejora de los resultados y el refinamiento de la práctica docente.

Los principales hallazgos de este trabajo de investigación, se fundamentan en la aplicación de la propuesta de intervención; con la cual se demuestra dado el comportamiento de los alumnos que la habilidad de escuchar no es una actividad pasiva, es aprendida y se desarrolla progresivamente con la enseñanza intencional desde el reforzamiento de actitudes, valores y hábitos de convivencia social en conformidad con las normas de comportamiento que se relacionan con el acto de escuchar y ser escuchados, hasta el aprendizaje de procedimientos que la favorezcan para recibir de forma activa y constructiva un mensaje oral.

Por los resultados de la intervención didáctica y el proceso de análisis, reflexión e interpretación de acuerdo a la ruta metodológica utilizada, se confirma como otro de los principales hallazgos, que el incidir en fortalecer los aspectos cognitivos que resultan más

difíciles en los alumnos como el practicar los subprocesos que intervienen en la selección de informaciones relevantes y su interacción con otras estrategias comunicativas y variadas para descifrar mensajes orales, es uno de los procedimientos que les conducen a favorecer el proceso efectivo para construir progresivamente y entre sí la comprensión de un discurso pronunciado oralmente.

Otro de los hallazgos, es referente a evidenciar que el desarrollo en los alumnos de su capacidad para recuperar, resumir, completar, recrear, complementar o generar nueva información en función de los elementos seleccionados que aportan a la comprensión o construcción del sentido total de diversos tipos de discursos orales con diferentes objetivos de comprensión y en diferentes situaciones de comunicación oral; todo ello se agiliza cuando se desarrolla a la par de la participación del alumno en los procesos de producción escrita y hablada.

Como último hallazgo de la puesta en marcha de la propuesta de intervención didáctica, es confirmar que el fortalecimiento de la habilidad de escuchar comprensivamente, no sólo logró incidir en el campo del aprendizaje y desarrollo de la lengua materna, también en el proceso se ha logrado implicar para con el diseño y práctica de experiencias pedagógico – didácticos en cuanto al campo de la educación artística, las ciencias naturales y la formación cívica y ética, en función de las necesidades educativas y de intereses del alumnado.

Todo de lo cual, me conduce identificar que el presente trabajo de tesis de investigación ha realizado un aporte relevante al campo de la educación, con respecto a los siguientes aspectos:

- Revisión teórica – conceptual de la habilidad de escuchar dentro del proceso educativo del Español y de la influencia de la estrategia comunicativa de seleccionar que se propone en Cassany et al. (2000), para la comprensión de discursos orales.
- Propuesta de intervención didáctica para potenciar el uso activo de los procedimientos cognitivos que posibilitan la selección de información oral; aplicable para alumnos de quinto y sexto grado de Educación Primaria.

- Un referente metodológico para colocar al docente como centro del análisis, interpretación y reflexión sobre la puesta en marcha de la intervención didáctica, encaminado a respaldar o rechazar un supuesto de investigación.
- Acercamiento a los aportes cuantitativos en la investigación cualitativa, para evaluar el nivel de desempeño de alumnos al poner en funcionamiento los procedimientos implicados en la selección de información oral e identificar el avance en el desarrollo de las microhabilidades que favorecen el proceso de escucha comprensiva.

Se considera finalmente, que la habilidad de escuchar necesita estudiarse y trabajarse intencionalmente en el aula, siendo relevante para que todo individuo desarrolle una buena capacidad de comprensión de los contenidos curriculares en cualquier campo de estudio.

Queda por investigar y accionar desde el contexto educativo en cuanto a la habilidad de escuchar y su papel para favorecer la reflexión sobre las características y funciones de la lengua escrita; en función de un análisis, interpretación y reflexión sobre el progreso de la comprensión de los alumnos, en su interacción con las microhabilidades cognitivas de la expresión escrita y de la comprensión oral que se proponen en Cassany et al. (2000), y que la posibilitan.

Lo anterior, debido a que, durante la intervención didáctica, hizo falta el motivar y asesorar los procedimientos de los alumnos para planificar, redactar y revisar las producciones escritas que realizaron en función de la comprensión de un mensaje oral; pues se evidenció que las deficiencias en el uso de técnicas y estrategias de redacción, limitaron su capacidad para plasmar por escrito las informaciones seleccionadas durante la escucha y posterior a ella.

Así como queda recomendar a la comunidad educativa, desarrollar programas de trabajo que interconectan la lectura, el habla, la escritura y la escucha; con actividades específicas en donde los alumnos practiquen con todas y cada una de las habilidades de producción y comprensión. Promover la difusión de propuestas de actividades para con diversos campos de estudio, en vinculación con los contenidos del currículo escolar y considerando los gustos, intereses y necesidades de aprendizaje del alumno; para que la

comunidad docente tenga la posibilidad de consultar los referentes didácticos que le permitirán desarrollar la escucha comprensiva en el aula de clases.

La investigación realizada ha dejado como experiencia significativa dentro de mi formación docente, que el ejercitar la escucha comprensiva puede llegar a crear en el aula un clima que permita la realización de aprendizajes significativos: estimular la imaginación, la capacidad creativa y la confianza para expresar opiniones; despertar y desarrollar sus emociones y sentimientos; fomentar el trabajo colaborativo para orientarse en organizar sus ideas, interpretar el mensaje y llegar a acuerdos aportando; motivación para prestar atención y animar a los compañeros a expresarse; crear relaciones basadas en el respeto y la construcción colectiva; aprender a esperar turnos de habla, seguir la exposición de otros y acompañar la conversación de personas con asentimientos, preguntas y comentarios, etc.

A largo plazo, estas conductas o hábitos lingüísticos congruentes con la destreza de escuchar comprensivamente, potenciarán el desarrollo armónico e integral del individuo que refiere la SEP en el Plan de Estudios (2011); le capacitará para poder llevar al máximo sus propias posibilidades para continuar aprendiendo durante toda su vida y durante el proceso, podrán experimentar una asombrosa sensación de verdadero progreso en el ámbito no sólo académico, también personal, interpersonal, social, emocional, etc.

El docente al disponerse por practicar la escucha comprensiva para con el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de clases, sin duda aprenderá a comprender al alumno, a aceptarlo, a sentir respeto y empatizar con sus pensamientos, experiencias, sentimientos, etc. Todo de lo cual se ha vivenciado de manera personal en el desarrollo de la investigación.

A los niños hay que escucharlos siempre, con respeto. Niños y niñas tienen una gran sabiduría, tienen sentimientos muy profundos y hay que enseñarles a transmitir los sentimientos sabiendo que están en un ambiente de confianza, de respeto, de protección.

Niños y niñas que aprendan a transmitir no sólo sus ideas y sus preguntas, si no sus sentimientos, nos van ayudar a tener una sociedad mucho mejor (López-Gatell, 2020).

X. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alfaro, J., Cruz, A. & Ramírez, M. (2012). Objeto de aprendizaje abierto para la formación docente orientado a desarrollar competencias de pensamiento crítico con énfasis en habilidades cognitivas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 15 (1), pp. 115 – 118. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427344006.pdf>
- Alfonso E. y Jeldres M. (1999). ¿Cómo acercarnos a la comprensión auditiva en español? *Rev. Signos*, 32, 45-46. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100009
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (Vol. 2). México: Paidós.
- Arnáez, P. (2009). Producción y comprensión oral en los programas de educación básica. *Laurus*, 15 (29), 293-314. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120642014.pdf>
- Ayala, E., García, L., Gómez, Y., Matiz, Y., Moreno, L., Pachón, J., Parra, L., Ramírez, A., Real, R., Salinas, A., Sarmiento, B., Serrano, K. & Villalba, R. (2009). *La indiferencia y el descuido de la escucha en el aula* (Proyecto de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia). Recuperado de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/379/THUM_RealRusbert_09.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Baptista, P., Fernández, C. & Hernández, R., (2010). *Metodología de la investigación*, 5a ed., México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Berg, W. B., & Schäffauer, M. K. (Eds.). (1997). *Oralidad y argentinidad: estudios sobre la función del lenguaje hablado en la literatura argentina*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=ICljcUIRj1sC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Bernales, N. A. y Tapia-Ladino, M. (2018). Evaluación de la habilidad comprensión auditiva de español como lengua materna en estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Concepción. 57 (2), 1137-1163. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/tla/v57n2/0103-1813-tla-57-02-1137.pdf>
- Bogdan, R. y Taylor, S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Bosch, C. y Palou, J. (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=jMY_j86QZpYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Bou, J. (2013). *Coaching educativo*. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=1C1YAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Coac>

hing+educativo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiG2qTjmP_pAhUVWs0KHRPZBqgQ6AEIKDAA#v=onepage&q=Coaching%20educativo&f=false

- Brenes Solano, R. (2011). Desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva como parte de las competencias comunicativas y desde el enfoque comunicativo, en estudiantes de educación diversificada de colegios públicos de Cartago en el 2009 (Tesis doctoral, Universidad Estatal a Distancia de Cartago, Costa Rica). Recuperado de: <https://repositorio.uned.ac.cr/bitstream/handle/120809/1004/Desarrollo%20de%20la%20expresion%20oral%20y%20la%20comprension%20auditiva%20como%20parte%20de%20las%20competencias%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Briz, A. (2015). El análisis del discurso oral y su enseñanza. *Filología e Lingüística Portuguesa* 17 (1), 25. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/292210502_El_analisis_del_discurso_oral_y_su_ensenanza/fulltext/56ac2a6708ae19a38511652a/El-analisis-del-discurso-oral-y-su-ensenanza.pdf
- Camacho, M. (2001). Reflexiones sobre la repetición en el discurso oral. *Tonos digital*, (2), p. 1. Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum2/pdfs/pdfCamachoAdarve.PDF>
- Cárdenas, M. (2019). La escucha activa como estrategia para el fortalecimiento de la comunicación asertiva entre los estudiantes del grado sexto del colegio Club de Leones de la ciudad de Cúcuta (Tesis). Universidad Santo Tomás, Colombia. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/17486/2019marianacardenas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Casanova, M. & Rodríguez, H. (2009). La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?redir_esc=y&hl=es&id=XeJZAbb5gesC&q=discurso#v=onepage&q&f=false
- Cassany, D., Esquerdo, S., Luna, M., & Sanz, G. (2000). Enseñar lengua. Barcelona, España: Graó.
- Cerván, R. L. y Romero, J. F. (2006). Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. Recuperado de https://www.uma.es/media/files/LIBRO_II.pdf
- Corripio, F., & Riu, A. M. (1985). Diccionario de ideas afines. Recuperado de <https://cideargumentaciones.files.wordpress.com/2010/07/diccionario-de-ideas-afines.pdf>
- Cova Jaime, Y. (2012). La comprensión de la escucha. *Letras*, 54(87), 98-109. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario%20Final/Downloads/Dialnet-LaComprensionDeLaEscucha-5984413%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/Usuario%20Final/Downloads/Dialnet-LaComprensionDeLaEscucha-5984413%20(8).pdf)
- Cubillo, P. C., Keith, R. C., & Salas, M. R. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1). Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario%20Final/Downloads/9123-Texto%20del%20art%C3%ADculo-36920-1-10-20150112%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario%20Final/Downloads/9123-Texto%20del%20art%C3%ADculo-36920-1-10-20150112%20(2).pdf)

- De Marengo, L. & González, S. (1999). Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica.
- De Terreros, E. (1786). *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes* (Vols. 1-3). Recuperado de https://books.google.com.mx/books/about/Diccionario_castellano.html?hl=es&id=f1czAQ AAMAAJ&redir_esc=y
- Delgado M. E., De Sanmamed M. J., Ferreira M. R., Mogollón A. S., Vargas I. y Vázquez M. L. (2006). Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud. Recuperado de <https://books.google.co.cr/books?id=o2n57QYwMDIC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Dugger, J. (2006). Escucha eficaz: la clave de la comunicación. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=RfusOMR6F14C&pg=PA86&dq=Escucha+eficaz.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiDqfTN0rLpAhUBbKwKHZSXCZQQ6AEIKDAA#v=onepage&q=Escucha%20eficaz.&f=false>
- Echeverría, R. (2008). Actos del lenguaje: la escucha. Santiago, Chila: JCSáez Editor.
- Escoriza J. (2005). Enseñanza de las Estrategias de Comprensión del Lenguaje Escrito: Selección y secuenciación de objetivos y contenidos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (2), 1-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121927001>
- Escudero, I., García, R., Pérez, C. (2010). Las artes del lenguaje. lengua, comunicación y educación. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=FVuZRxNvBiAC&printsec=frontcover&dq=LAS+ARTES+DEL+LENGUAJE&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjBjM7C3PzpAhWGW80KHQvRCA4Q6AEIKDAA#v=onepage&q=LAS%20ARTES%20DEL%20LENGUAJE&f=false>
- Evans, L., Goldvarg, D., Muradep, L., & Perel, N., (2015). Coaching Pack Vol 1: Pack 3 libros (Vol. 1). Recuperado de https://books.google.com.mx/books/about/Coaching_Pack_Vol_1.html?id=FdLNBgAAQBAJ&redir_esc=y
- Fernández Collado, C., McEntee de Madero, E. y Ricaño, B. A. (2001). Comunicación oral, para el liderazgo en el mundo moderno. México: McGraw-Hill.
- Pérez Fernández, C. (2008). Acercamiento a la escucha comprensiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2), 1-15. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2039Perez.pdf>
- Furguerle, J. & Graterol, C. (2010). Habilidades sociales para el fortalecimiento del trabajo en equipo en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Facultad de Ingeniería UVM*, 4 (2), p.

220. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario%20Final/Downloads/Dialnet-HabilidadesSocialesParaElFortalecimientoDelTrabajo-3640217%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario%20Final/Downloads/Dialnet-HabilidadesSocialesParaElFortalecimientoDelTrabajo-3640217%20(1).pdf)

Galán, R. (2015). Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje. Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades, 36(79), 31-46. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/hevila/Iztapalapa/2015/vol36/no79/2.pdf>

García, E. y Zebadúa, M. (2011). Como enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez

Garton, A., & Pratt, C. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Madrid, España: Paidós Ibérica, S. A.

Gaviria, A. M., López, L. R., Montenegro, M. I. y Narváez, F. (2006). Interrelación de la investigación y la docencia en el programa de Derecho. Resultado de un proceso de investigativo. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=2MNMfB74fnAC&pg=PA12&dq=interrelaci%C3%B3n+de+la+investigaci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjfkoje3rLpAhUF7awKHRJ_CkoQ6AEIKDAA#v=onepage&q=interrelaci%C3%B3n%20de%20la%20investigaci%C3%B3n&f=false

Gómez, P., & Meyer, P. (2011). Musicoterapia en el aula: una estrategia pedagógica para disminuir la agresividad de niños y niñas de 1° básico en la escuela N° 700 Parque Asunción (Tesis doctoral, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/jspui/bitstream/123456789/1896/1/tpeb768.pdf>

González, M. E. J., & Jorge, T. R. A. (2003). El pensamiento psicológico y pedagógico de Jean Piaget. Revista cubana de Psicología, 20(1), 45-67. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/15.pdf>

Halliday, M. A. (2001). Lenguaje como semiótica social. Recuperado de: <http://hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/halliday-1979.pdf>

Herrera, L., Molina, M. J., Mohamed, L. y Rico, A. M. (2012). Mejora de las competencias comunicativas. Propuesta de intervención en el contexto escolar y familiar de Melilla. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=kSubAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Mejora+de+las+competencias+comunicativas.&ots=ecceHn7KIE&sig=PG9Rg4OAOZp0vPNqM-Gdc08xrQw#v=onepage&q=Mejora%20de%20las%20competencias%20comunicativas.&f=false>

- Holland, J. (2001). Me seréis testigos. En *Conferencia General de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días*. Recuperado de <https://www.churchofjesuschrist.org/study/general-conference/2001/04/witnesses-unto-me?lang=spa>
- Jiménez Rodríguez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. Recuperado de: <https://iltemprana.files.wordpress.com/2014/01/teorc3adas-y-enfoques-explicativos-sobre-adquisicic3b3n-y-desarrollo-del-lenguaje.pdf>
- Jiménez, R. (2008). La enseñanza aprendizaje de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir en el cuarto grado de educación primaria (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colima. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/25840.pdf>
- Lagunas Beltrán, I. N. y Pinales Rodríguez, D. G. (1998). Comunicación oral y escrita (Tesis de maestra, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey). Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/915/1/1020145458.PDF>
- Lamata, R. (2006). La actitud creativa: ejercicios para trabajar en grupo la creatividad. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=FxoxiUC0qNMC&oi=fnd&pg=PA7&dq=La+actitud+creativa&ots=2eIsKcBbgX&sig=zt-jz_yQwSRxzEnaxum_QUjL6DQ#v=onepage&q=La%20actitud%20creativa&f=false
- Littlewood, W. (1981). La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística, volumen I. Barcelona, España: Paidós.
- Lomas, C. (1999). Cómo hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística, volumen II. Barcelona, España: Paidós.
- López-Gatell, H. (30 de abril de 2020). Conferencia sobre Coronavirus en México [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=qqJizuYwSl8>
- Lozano, A. B. (2002). Dificultades de aprendizaje: contenidos teóricos y actividades prácticas. Recuperado de https://books.google.com.pa/books?id=QuSk45-uw9QC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Marcone, J. (1997). La oralidad escrita sobre la reivindicación y re-inscripción del discurso oral. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=GpKw3yC9mXcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Martínez, J. C., & Romero, R. F. (2007). La emergencia del lenguaje y los sistemas dinámicos. *Revista colombiana de Psicología*, 16(1), 185-202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/804/80401613.pdf>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Meece, J. L. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente para educadores. Recuperado de <http://www.sigeycatan.gob.mx/materiales/1/d1/p1/4.%20JUDITH%20MEECE.%20Desarrollo%20del%20nino.pdf>
- Melgar, S. (2005). *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Recuperado de <https://books.google.com.ar/books?id=0ogUrn4CXHYC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Melogno, C. (2012). *Familia y Sociedad*. Recuperado de <https://www.docsity.com/es/familia-y-sociedad-en-la-sociedad/4675470/>
- Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotski en psicología del desarrollo. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 271-283. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v19n1/es_v19n1a12.pdf
- Murillo Rojas, M. (2008). La educación lingüística en la escuela primaria costarricense. *Káñina, Rev. Artes y Letras*, XXXII (2), 69-91. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario%20Final/Downloads/4111-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-6400-1-10-20121205%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Usuario%20Final/Downloads/4111-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-6400-1-10-20121205%20(4).pdf)
- Neira, J. (19 de noviembre de 2019). TEST VAC [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/220568237/TEST-VAC-Por-Jorge-Neira-Silva>
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Pastor, P. (2004). *Estimulación para su bebé: desarrollo evolutivo y guía de actividades*. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=ig5LhVv1zWoC&printsec=frontcover&dq=Estimulaci%C3%B3n+para+su+beb%C3%A9&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjD0oiU7LPpAhURVa0KHbAOA9YQ6AEIKDAA#v=onepage&q=Estimulaci%C3%B3n%20para%20su%20beb%C3%A9&f=false>
- Peña Yáñez, M. (2013). *El proceso de mediación, capacidad y habilidades del mediador*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=YAXdBAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=%C3%81ngeles+Pe%C3%B1a&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwivmuaUy__pAhVOHqwKHTkvB2QQ6AEIKDAA#v=onepage&q=%C3%81ngeles%20Pe%C3%B1a&f=false

- Quintas, S. F. (1991). Los problemas del aprendizaje en la escuela. *Perspectiva social. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (4), 41-54. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3245/3269>
- Ramírez, A. B. y Valenzuela, M. L. (2002). Los componentes en la adquisición de la lengua en la escuela primaria mexicana: un caso de validación de constructos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 7(16), 7. Recuperado de: <http://comie.org.mx/documentos/rmie/v07/n016/pdf/rmiev07n16scC00n02es.pdf>
- Recasens, M. (2006). Comprensión y expresión oral: actividades para niños de 6 a 12 años. *Ogigia*, 20 (2016), 47-67. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario%20Final/Downloads/Dialnet-LaComunicacionOralActividadesParaElDesarrolloDeLaE-6301232.pdf>
- Renkema, J. (1993). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/38200079/Introduccion-a-los-estudios-sobre-el-discurso-Jan-Renkema>
- Reyzábal, M. (2003). *La comunicación oral y su didáctica* (3ra edición ed.). D. F., México: La Muralla.
- Reyzábal, M. (2006). *La comunicación oral y su didáctica* (6a edición ed.). Madrid, España: La Muralla.
- Robertson, X. A., & Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (10), 33-56. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario%20Final/Downloads/Dialnet-DesarrolloPragmaticoEnElHablaInfantil-6465613%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario%20Final/Downloads/Dialnet-DesarrolloPragmaticoEnElHablaInfantil-6465613%20(1).pdf)
- Rodríguez, L. (2011). *Estrategia metodológica para mejorar la escucha en los estudiantes del grado segundo de básica primaria* (Tesis, Universidad de la Amazonia, Colombia). Recuperado de: <https://docplayer.es/21785258-Estrategia-metodologica-para-mejorar-la-escucha-en-los-estudiantes-del-grado-segundo-de-basica-primaria-lesdy-marlody-rodriguez-quinones.html>
- Rogers, C. (1961). *El proceso de Convertirse en Persona*. Barcelona, España: Paidós.
- Salvador, F. (2011). *Tratamiento educativo de la diversidad de personas adultas*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=JpB3Vq_COzMC&pg=PT163&dq=Salvador+mata&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiF09SbvP_pAhUBDKwKHR00DIUQ6AEIbDAJ#v=onepage&q&f=false
- Sandoval Precht, C. (2012). *Crear valor con las personas*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=GRlc7YM-qlQC&printsec=frontcover&dq=Sandoval,+crear+valor&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi8mIzDzf_pAhUPVc0KHQ6sCwEQ6AEIKDAA#v=onepage&q=Sandoval%2C%20crear%20valor&f=false
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.

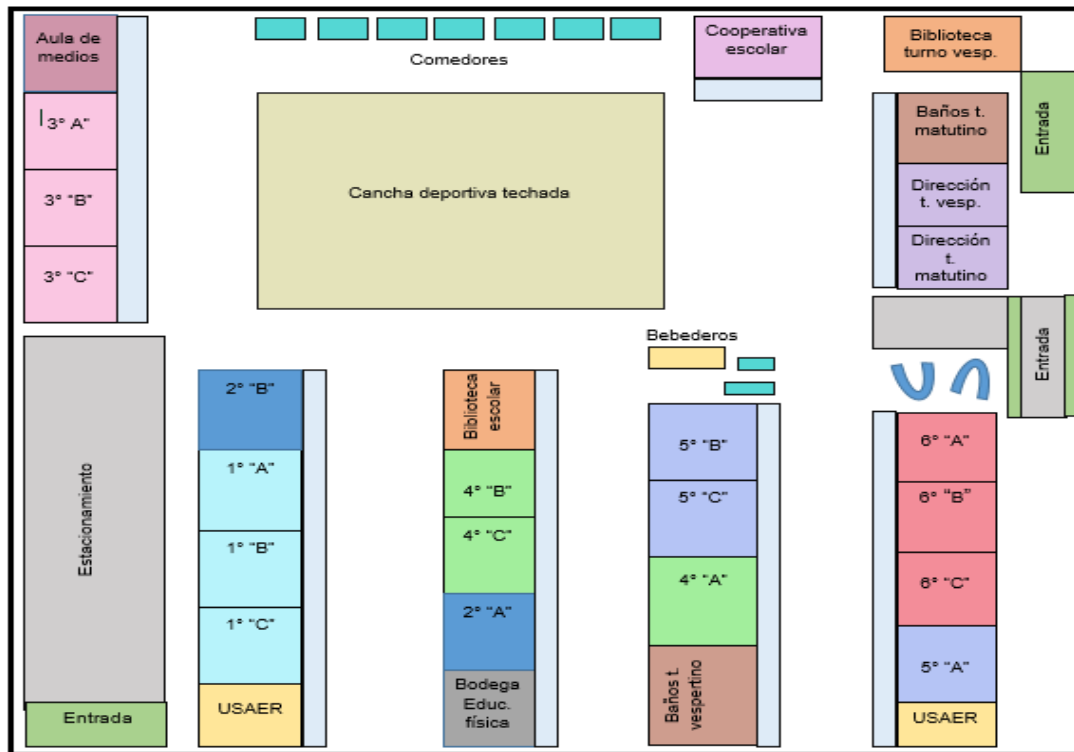
- SEP (2011). Programas de estudio 2011. Sexto grado. Educación básica. Primaria. México: SEP.
- SEP (2016). *Informe de resultados, Planea en Educación Básica*. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/ba/informe_de_resultados_2016/
- Sepúlveda, F. (2003). La lectura expresiva como arte del lenguaje y como recurso de animación lectora. *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (p. 259). Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=Tj0X02K3BcIC&printsec=frontcover&dq=La+formaci%C3%B3n+de+mediadores&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwia6YaI xv_pAhVHOKwKHfFOA-gQ6AEIKDAA#v=onepage&q=La%20formaci%C3%B3n%20de%20mediadores&f=false
- Simonet, J. y Simonet, R. (2007). *Cómo tomar apuntes*. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=3aXy8GyDMdYC&printsec=frontcover&dq=C%C3%B3mo+tomar+apuntes.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjGvoHI8rPpAhVEA6wKHejqBF4Q6AEIKDAA#v=onepage&q=C%C3%B3mo%20tomar%20apuntes.&f=false>
- Soto, R. (2005). *Didáctica del lenguaje de los estudios sociales para alumnos con necesidades especiales*. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=ZuzXj0R6VioC&pg=PR6&dq=did%C3%A1ctica+del+lenguaje+de+los+estudios+sociales+para+alumnos+con+necesidades+especiales&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiT88Pku63qAhUGTawKHbPJCZ4Q6AEwAHoECAUQA#v=onepage&q&f=false>
- Spiner, E. (2009). *Taller de lectura en el aula*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=QeIYKHpZlUwC&printsec=frontcover&dq=Taller+de+lectura+en+el+aula.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwic4OrMyP_pAhUGCs0KHT5vCU EQ6AEIKDAA#v=onepage&q=Taller%20de%20lectura%20en%20el%20aula.&f=false
- Suárez, D. (2009). *Dibujando pasiones*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=7Y9GujNr_rAC&printsec=frontcover&dq=Dibujando+pasiones&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjVwOjB7LPpAhVQSK0KHXMCDDQIQ6AEIKDAA#v=onepage&q=Dibujando%20pasiones&f=false
- Tejada, L. (1990). *Hablemos correctamente. Lo que siempre quise decir en televisión*. México, Panorama editorial.
- Tejedor, F. J. (1996). *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books/about/Perspectivas_de_las_nuevas_tecnolog%C3%ADas.html?id=CH-k4f9BLfoC&redir_esc=y
- Torralba, F. (2009). *El arte de saber escuchar*. Recuperado de https://www.academia.edu/35631562/El_arte_de_saber_escuchar_Pg_2_51_
- Vallejo Muñoz, M. D. (2003). *Rehabilitación de la lengua oral y escrita. Bases neuropsicolingüísticas*. Madrid, España: CEPE.

- Vasco, G. (2008). *Competencia en comunicación lingüística*. Recuperado de https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/es_def/adjuntos/competencias/300009c_Pub_BN_Competencia_Ling_ESO_c.pdf
- Verderber, R. (2000). *Comunicación oral efectiva*. México: International Thomson.
- Villanueva, E. B. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=-uIcdQEQnUoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Warner, J. (2008). *32 Destrezas del mando: Iniciación a la gestión por competencias-skill builder* (Vol. 2). Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=82yUDAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Jon+Warner+2008&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwji8bTNyf_pAhVPC6wKHUCKDAUQ6AEIYzAG#v=onepage&q&f=false

ANEXOS



Anexo 1. Delimitación de la unidad habitacional Fidel Velázquez, Google Maps.



Anexo 2. Croquis escuela primaria Mártires de Río Blanco

Anexo 3. Rúbrica					
MICROHABILIDADES	NIVELES DE DESEMPEÑO DE LA ESCUCHA COMPRENSIVA				
	Óptimo (5)	Parcialmente óptimo (4)	Suficiente (3)	Parcialmente insuficiente (2)	Insuficiente (1)
SELECCIONAR	Distingue palabras o frases clave de un discurso oral. Sabe agrupar los elementos seleccionados en unidades coherentes y significativas (palabras en sintagmas, sintagmas en oraciones, las oraciones en apartados temáticos).	Distingue palabras o frases clave con alguna incongruencia según la categoría gramatical solicitada o a un elemento para completar un cuadro. Distingue, alguna palabra ajena al discurso. Sabe agrupar los elementos seleccionados en unidades coherentes y significativas.	Dificultades mínimas para distinguir palabras de acuerdo a una de las categorías gramaticales. Selecciona una cantidad favorable de palabras y frases clave para completar la mayoría de los elementos a completar de un cuadro. Sabe agrupar los diversos elementos seleccionados en unidades coherentes y significativas.	Dificultades para distinguir palabras clave y frases completas de un discurso según las dos categorías gramaticales o de acuerdo a los elementos de un cuadro. Ubica palabras/frases seleccionadas de manera incongruente con lo indicado. Dificultades para agrupar los elementos seleccionados en unidades coherentes y significativas.	Limitaciones importantes para distinguir palabras del discurso según su categoría gramatical. Distingue un número mínimo de palabras y frases clave según los elementos de un cuadro. Ubica palabras/frases seleccionadas de manera incongruente con lo indicado. Limitaciones importantes para formar unidades

					significativas de texto.
INTERPRETAR	<p>Comprende el mensaje, propósito comunicativo, ideas principales y secundarias, los cambios de tema. Discrimina las informaciones relevantes de las irrelevantes. Relaciona ideas importantes y detalles. Entiende lo que no se dice explícitamente. Identifica palabras que marcan la estructura del texto.</p>	<p>Describe el mensaje con ideas relevantes. Reconoce un propósito comunicativo simple desde el papel del emisor. Describe dos temáticas del discurso. Relaciona datos explícitos con detalles. Interpreta contenido no explícito con explicaciones sencillas congruentes con la realidad de ciertas situaciones del texto.</p>	<p>Describe el mensaje con una frase clave. Reconoce un propósito comunicativo limitado desde el papel del receptor. Describe una temática del mensaje global. Responde superficialmente sin un esfuerzo mental por relacionar contenido explícito con los detalles para interpretar información cercana a la realidad.</p>	<p>Identifica el referente del mensaje con una palabra clave. Reconoce un propósito según el uso del objetivo del tema. Se limita a identificar la palabra clave del contenido del discurso. Falta de comprensión continua de los sucesos del texto; incongruencias en interpretaciones.</p>	<p>No entiende el mensaje y el propósito comunicativo. Identifica alguna temática incongruente con la situación comunicativa. Su falta de interés por comprender continuamente el texto, le afecta en obtener respuestas con contenido explícito o interpretar mensajes ocultos.</p>
ANTICIPAR	<p>Sabe activar toda la información que tiene sobre una persona para preparar la comprensión de un discurso. Anticipa lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.</p>	<p>Deduce contenido certero con explicaciones sencillas y lógicas respecto a consecuencias a corto y largo plazo; interés por las vivencias y</p>	<p>Realiza predicciones momentáneas y reales, relacionando sus experiencias pasadas con el contexto situacional del texto, pero, carentes de una explicación con</p>	<p>Construye anticipaciones incongruentes con las vivencias de los personajes, por no prestar comprender la pregunta o la relación entre datos relevantes y detalles.</p>	<p>Su falta de interés por empatizar con los personajes en un contexto situacional, le afecta al momento de anticipar hechos del texto con consecuencias</p>

		características de los personajes, al relacionarlo con sus experiencias.	consecuencias a largo plazo.		a corto y largo plazo.
INFERIR	Sabe Inferir datos del emisor: edad, carácter, actitud, procedencia socio – cultural y propósitos. Saber extraer información del contexto comunicativo: situación, papel del emisor y del receptor.	Deduce información verídica, con datos sencillos o superficiales sin reflexionar sobre la base de información ya procesada para sustentar sus deducciones.	Infiere datos sobre las razones de actuación de los personajes o de su personalidad, que se acercan al contexto situacional, con datos simples y carentes de información verídica, o que son de menor relevancia.	Carente atención a los detalles para identificar con precisión el carácter, datos personales o actitudes de un personaje congruentes con el contexto situacional del texto.	Esfuerzo limitado por empatizar con los personajes para predecir sus características particulares y del contexto situacional.
RETENER	Recuerda palabras y frases durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante. Retiene en la memoria a largo plazo las informaciones más relevantes y algunas palabras especiales (adjetivos y adverbios). Utiliza los tipos de memoria visual y auditiva para retener información.	De 15 caracteres visuales descritos en un cuento, rescata de 11 a 13 elementos en un dibujo. De 10 palabras contenidas en adivinanzas, recuerda y escribe de 6 a 7 correctamente, con relación lógica y de 1 a 2 con una mínima congruencia a la palabra real.	De 15 caracteres visuales rescata de 8 a 10 elementos en un dibujo. De 10 palabras recuerda y escribe de 5 a 6 correctamente y de 1 a 2 con relación lógica a la palabra real.	Muestra poca atención. De 15 caracteres visuales rescata de 5 a 7 elementos en un dibujo. De 10 palabras recuerda y escribe 2 correctamente, 2 con relación lógica y 2 con una mínima congruencia a la palabra real.	Limitaciones importantes de memoria. De 15 caracteres visuales rescata de 2 a 4 elementos en un dibujo. De 10 palabras recuerda y escribe 2 con relación lógica y 2 con una mínima congruencia a la palabra real.
Fuente: elaboración propia, basado en Cassany et al., 2000.					

Anexo 4. Actividad "escuchar y escribir"

siempre Adverbios ✓
mi ✗
 feliz ✗
nunca ✓

siempre seré igual a los ✓
mi perrita es bonita ✗
 yo soy feliz ✗

Adjetivos

eres ✗
 Tú ✗
 Para ✗
eres lo mejor ✗
Tú eres bonito ✗
Para estar a tu lado ✗

Adjetivos	Adverbios
- Angel ✗	- mi ✗
- horrible ✓	- todo ✗
	- todo ✗
	- no ✓
	- mucho ✓
	- más ✓

- El niño es un Angel. ✗
 - El camino es horrible ✓
 - mi amiga me quiere más ✓
 - mi mamá le dice que no a todo lo malo. ✗
 - mi amiga me quiere mucha ✓

Nivel insuficiente

Alumna: Karla

Nivel suficiente

Alumno: Ceci

Anexo 5. Actividad "completar cuadro"

¿Qué aspecto físico tuvo o tiene?	Pelo negro, usa barba candada, cejas pobladas ✓
¿Cómo es su personalidad?	<u>Indiferente, genio.</u>
¿Qué habilidades físicas posee? (poderes, capacidades)	Musculos marcados
¿Qué habilidades cognitivas posee? (inteligencia)	Habilidades en <u>matemáticas, química, electrónica, entre otras;</u> es muy veloz 1 2
¿Cuál es su profesión u ocupación?	<u>Ingeniero</u> 1 2 E:
¿Cómo se convirtió en súper héroe?	cuando creó un traje blindado ✓

Nivel parcialmente suficiente

Alumno: Yuri

¿Qué aspecto físico tuvo o tiene?	Pelo negro y corto cejas pobladas usa barba candada abierto siempre de robotica musculos marcados usa traje ✓
¿Cómo es su personalidad?	inteligente superior.
¿Qué habilidades físicas posee? (poderes, capacidades)	<u>dinero, fuerza, resistencia, veloz</u> ✓
¿Qué habilidades cognitivas posee? (inteligencia)	inteligencia, robotica, m 1
¿Cuál es su profesión u ocupación?	actor, ingeniero, inventor, ingeniero y mecanico 2 1 = v
¿Cómo se convirtió en súper héroe?	inventando un traje blindado ✓ :3

Nivel suficiente

Alumno: Emma

Anexo 6. Actividad "completar cuadro"

Situación comunicativa	dos señores hablando 1
Propósito del discurso	Saber <u>como es la tecnología</u> y estudiar sobre ella
Estructura del discurso: temas	la tecnología

Nivel insuficiente

Alumno: Rita

Situación comunicativa	Como que están en <u>un noticiero</u> hablando algo importante de <u>la tecnología</u> 5
Propósito del discurso	Para ver <u>como usar el internet</u> correctamente y no pasar mucho tiempo con el internet por que te puede hacer daño, o <u>incluso te puedes morir</u> .
Estructura del discurso: temas	<u>La tecnología</u> , <u>capacidades orales</u> , 1 7

Nivel suficiente

Alumno: Paula

Anexo 7. Actividad “juego mnemotécnico y reconstrucción de un texto”

Es la reina de los mares, su dentadura es muy <u>grande</u> , y por no ir <u>bien</u> vacía, siempre dicen que va llena. R= <u>Dentista</u>	grandes siempre
Abierta <u>cerrada</u> estoy para todos los niños, <u>Siempre</u> y triste me quedo los domingos. R= <u>la escuela</u>	buen/a cerrada
Duerme <u>Siempre</u> en su cunita A veces es un <u>llorón</u> , Pero también se sonríe Tomando el biberón. R= <u>Bebe</u>	bien transparente
De colores <u>verdedores</u> , Ojos <u>grandes</u> y saltones, Tenemos las patas de <u>atras</u> Muy largas para saltar. R= <u>lana</u>	arriba atrás
Azul y <u>arriba</u> es, azul y transparente será. Siempre estará <u>buena</u> y nunca se caerá. ¿Qué es? R= <u>vitola</u>	nunca llorón

Es la reina de los mares, su dentadura es muy <u>Buena</u> , y por no ir <u>Nunca</u> vacía, siempre dicen que va llena. R= <u>Ballena</u>	grandes siempre
Abierta <u>Siempre</u> estoy para todos los niños, <u>Cerrada</u> y triste me quedo los domingos. R= <u>Escuela</u>	buen-a cerrada
Duerme <u>Bien</u> en su cunita A veces es un <u>llorón</u> , Pero también se sonríe Tomando el biberón. R= <u>Bebe</u>	bien transparente
De colores <u>verdedores</u> , Ojos <u>Grandes</u> y saltones, Tenemos las patas de <u>Atras</u> Muy largas para saltar. R= <u>Rana</u>	arriba atrás
Azul y <u>transparente</u> es, azul y transparente será. Siempre estará <u>Arriba</u> y nunca se caerá. ¿Qué es? R= <u>X</u>	nunca llorón

Nivel parcialmente suficiente. Alumno: Jorge

Nivel óptimo

Alumno: Yuli

Anexo 8. Actividad “escuchar y dibujar”



Nivel insuficiente Alumno: Osiel

Nivel parcialmente suficiente. Alumno: Lisa

Anexo 9. Actividad “preguntas de comprensión”	
INTERPRETAR	Alumno Luis
¿Por qué razón Ana no podría quedarse en Tejas Verdes?	1. Por que era de su imaginacion
¿A qué se refiere Ana al decir “puedo escuchar reír al arroyo”?	4. Por que va abalsonde muy veloz el arroyo
¿A qué se refiere Ana con la expresión “ésta mañana no estoy sepultada en el abismo de la desesperación”? ¿por qué?	5. Esta mañana no esta triste. Por que esta en su imaginacion y contenta ✓ 4
¿Qué significa que «Tejas Verdes» sea un “campo para la imaginación”?	6. Por que tiene arrollo, montañas, flores y mar
¿A qué crees que se refiera Ana con que Matthew es “un espíritu gemelo”?	2. Por que le gusta. 9
¿Por qué Ana no se atrevía a salir de casa y divertirse?	Por que tenia que hacer su trabajo Por que tenia miedo de que no la descubrieran.
¿Por qué a Ana le gusta que las cosas tengan nombres propios incluso las plantas?	5. Por que le gusta ponerle nombres que no son.
“Mi vida es un perfecto cementerio de esperanzas muertas” Cuando y por qué repite esta frase Ana?	10. Por que es muy feliz y muy romantica.
¿Por qué a Ana le gusta hablar de sus imaginaciones, pero no de sus experiencias?	14. Por que le dava pena de sus experiencias
¿Qué le gustaba hacer a Ana en el asilo?	15. Ayudar y leer cuentos.
¿A qué se refiere Ana con que la poesía “le hace correr un estremecimiento por la espalda”?	16. Por que hace recuerdos. 17
Si no pudiera ser humano, ¿Qué animal le gustaría ser a Ana? ¿porqué?	3. un conejo por que le gusta
ANTICIPAR	
¿Qué crees que pase con Ana después de que Marilla le dijo “cierra la boca, por el amor de Dios”?	Por que hablaba mucho y estaban discutiendo

¿Qué te imaginas que pasó después de que ambos padres de Ana murieron de fiebre?	• PUES se queda huérfano y triste.
¿Qué crees que sintió o pensó Marilla después de escuchar la historia de Ana?	Mas omenos por que se queda sola.
¿Consideras que Marilla la aceptará en su familia?	si por que son primas. 19
INFERIR	
¿Por qué crees que Marilla era cruel e hiriente con Ana?	2. Por que no se llevan bien. 1
¿Qué puedes predecir sobre la personalidad de Marilla? (carácter, actitudes, etc.)	Muy enojada y alejada de personas.
¿Qué puedes predecir sobre la personalidad de Matthew? (carácter, actitudes, etc.)	6. Amigable, tranquila y buena onda. 10
Según el habla de Ana, ¿Qué puedes predecir sobre su personalidad o actitudes?	feliz, imaginario y buena onda ✓ 6
¿Cuántos años crees que tenga Ana?	23 años por que le gusta imaginar.
¿En qué contexto crees que vivan Marilla y Matthew?	En un parque. 11
¿A qué se dedicarán?	A ir a la escuela. 12
¿Qué clase de relación tendrán?	Amigas 13 muy feliz y muy romántica.
¿Qué procedencia tendrá Ana según lo que has conocido de ella?	11. de su mamá buena onda y familia
¿Cómo crees que eran los antiguos cuidadores de Ana?	buena jente por que cuidaban niños.

INTERPRETAR	Alumno Raúl
¿Por qué razón Ana no podría quedarse en Tejas Verdes?	1. Porque solo hera su imaginación
¿A qué se refiere Ane al decir “puedo escuchar reír al arroyo”?	A que el arrollo siempre tiene agua o siempre esta corriendo

¿A qué se refiere Ana con la expresión “ésta mañana no estoy sepultada en el abismo de la desesperación”? ¿por qué?	5 que no esta desahogado por aver visto tejas verdes
¿Qué significa que «Tejas Verdes» sea un “campo para la imaginación”?	que viendolo podia venirle a la cabeza toda
¿A qué crees que se refiera Ana con que Matthew es “un espíritu gemelo”?	a que tambien esta callado o tenian algo en comun
¿Por qué Ana no se atrevía a salir de casa y divertirse?	porque tal vez tenia miedo Porque si se iba a separar de tejas verdes no deseaba adorarlo
¿Por qué a Ana le gusta que las cosas tengan nombres propios incluso las plantas?	para poder nombrarlas de otra forma
“Mi vida es un perfecto cementerio de esperanzas muertas” Cuándo y por qué repite esta frase Ana?	cuando esta desilusionada porque no tiene esperanza porque ella cree es algo romantico y hermoso
¿Por qué a Ana le gusta hablar de sus imaginaciones, pero no de sus experiencias?	porque le venian recuerdos tristes de su infancia
¿Qué le gustaba hacer a Ana en el asilo?	ir a la escuela y leer poemas y poesias
¿A qué se refiere Ana con que la poesía “le hace correr un estremecimiento por la espalda”?	a que le daba pena recitar la poesia
Si no pudiera ser humano, ¿Qué animal le gustaría ser a Ana? ¿por qué?	una gaviota porque le gusta volar por el sol
ANTICIPAR	
¿Qué crees que pase con Ana después de que Marilla le dijo “cierra la boca, por el amor de Dios”?	1 obedecio o tal vez se sintio mal
¿Qué te imaginas que pasó después de que ambos padres de Ana murieron de fiebre?	12 alguien la adoptaria
¿Qué crees que sintió o pensó Marilla después de escuchar la historia de Ana?	Penso en tristeza porque la vida de Ana fue muy dura
¿Consideras que Marilla la aceptará en su familia?	2 si porque es un niño muy alegre o tal vez no
INFERIR	

¿Por qué crees que Marilla era cruel e hiriente con Ana?	2 Porque tal vez no la quería
¿Qué puedes predecir sobre la personalidad de Marilla? (carácter, actitudes, etc.)	que es muy <u>legañona</u> con Ana
¿Qué puedes predecir sobre la personalidad de Matthew? (carácter, actitudes, etc.)	serio, callado, sigiloso y realmente no le importa nada
Según el habla de Ana, ¿Qué puedes predecir sobre su personalidad o actitudes?	que es buena simplesta muy <u>alegre y activo</u>
¿Cuántos años crees que tenga Ana?	unos 23 por su personalidad y obl. y o cion 7
¿Qué procedencia tendrá Ana según lo que has conocido de ella?	11 de un lugar bonito y alegre
¿En qué contexto crees que vivan Marilla y Matthew?	en un campo muy grande en una cabana pequeña
¿A qué se dedicarán?	cuidar niños o simplemente cuidar el ganado
¿Qué clase de relación tendrán Marilla y Matthew?	tal vez primos o hermanos o tal vez novios
¿Cómo crees que eran los antiguos cuidadores de Ana?	12 buenos y malos. Porque tal vez no la querían

Anexo 10. Diagrama causa – efecto para el análisis de los resultados del diagnóstico		
Microhabilidades	EFFECTOS O PROBLEMAS	CAUSAS
Seleccionar	Dificultades para distinguir palabras clave de un discurso según las categorías gramaticales. 37%	Cassany et al. (2000) dominio gramatical (fonológico, morfosintáctico) y su diccionario personal (léxico de la lengua). Vallejo (2003) el aprendizaje lingüístico previo, asimilado los contenidos de la gramática de la lengua para decodificar.
	Dificultades para agrupar los elementos seleccionados en unidades coherentes y significativas. 37%	

	Distinguen un número mínimo de palabras y frases clave/completas para completar un cuadro 76%	
	Ubica palabras y frases clave de manera incongruente para completar un cuadro. 76%	
Interpretar	Dificultades para entender el mensaje y el propósito comunicativo, 79%	<p>Echeverría (2008). Los factores perceptivos (oír y la visión). “Escuchamos con todos nuestros sentidos” (p. 80)</p> <p>Vallejo (2003). Intervención de la voluntad: atención al índice sonoro para procesar mentalmente la posible señal.</p> <p>Brenes (2011) “la comprensión se debe trabajar con materiales diseñados de acuerdo con el bagaje sociocultural del sujeto que escucha y su desarrollo emocional” (p. 111). Brenes (2011) “una frase fuera de contexto puede tener un efecto contrario al esperado o generar incompreensión” (p. 111).</p>
	Identifican temática incongruente con la situación comunicativa 42%	Vallejo (2003) Dispuesto a atender la voz humana por planificación previa, activando su cerebro y atención.
	Complicaciones para reconocer cambios de tema 37%	<p>Echeverría (2008) “la escucha opera en el tiempo” (p.87). “la escucha está en proceso de cambio constante en un fluir permanente” (p. 87).</p> <p>Vallejo (2003). Consciencia de todas y cada una de las partes que compone el mensaje y sus interrelaciones para acceder al significado total.</p>
	Explicaciones incoherentes sobre la actuación de los personajes 28%	Littlewood (1981). Si el oyente no posee un conocimiento previo del hecho y fracasa al interpretar las señales lingüísticas aisladas, también fracasará al extraer el significado del mensaje.

		<p>Echeverría (2008). “Lo central en la escucha es la apertura. Escuchar es abrirse al otro” (p.98-99).</p> <p>“Significa hacer sentido de lo que dice sin descalificarlo” (101).</p>
	<p>Interpretando frases con contenido oculto de manera incongruente a la asociación metafórica. 28%</p>	<p>Echeverría (2008) La escucha en la medida que es una interpretación, siempre será una aproximación, más o menos certera.</p> <p>Echeverría (2008). El sentido que el oyente le atribuye al sentido que el orador busca expresar son siempre diferentes.</p> <p>Nunan (1989) “interpretamos lo que oímos según nuestra razón para escuchar y de acuerdo con los conocimientos que ella poseemos” (p. 23).</p> <p>Littlewood (1981) el oyente puede fracasar al interpretar las señales lingüísticas aisladas por el ruido o por no prestar atención.</p>
	<p>Ausencias de respuestas por falta de interés por comprender el texto. 19%</p>	<p>Vallejo (2003). Los mensajes los procesaremos siempre que sean audibles y perceptibles y , también siempre que tengamos nuestro cerebro desocupado, porque la atención es única, se ocupa cada vez de un solo estímulo.</p>
Anticipar	<p>Realizar predicciones de hechos que son incongruentes con el sentido del texto, 13%</p>	
	<p>Ausencias de respuestas por falta de interés por anticipar hechos o emociones de los personajes. 11%</p>	
Inferir	<p>Inferir informaciones, que no se acercan al contexto de la situación en el texto. 12%</p>	<p>Nunan (1989). El oyente debe dominar conocimientos y habilidades no lingüísticas. (razón apropiada para escuchar, conocimientos y habilidades culturales y sociales y conocimientos previo.</p> <p>Vallejo (2003). Las emociones, serán asociaciones que hagamos de la información entrante con los archivos que hayamos</p>

		experimentado. El mismo texto puede ser sentido de forma diferente por diferentes.
	Inferir informaciones carentes de explicación para sustentar sus suposiciones. 12%	
	Ausencias de respuestas por limitada empatía con el personaje a fin de comprender sus actuaciones o personalidad.13%	Echeverría (2008). Para lograr concitar la escucha del otro, se debe considerar si responde a las inquietudes del oyente, a lo que a éste le interesa.
Retener	Limitaciones importantes de memoria sobre palabras clave de un texto oral 10%	Cordova (2005). El mensaje escuchado posee una naturaleza efímera. Quien escucha, se ve obligado a procesar y responder de manera inmediata (como se citó en Bernales & Tapia 2018). Bernales & Tapia (2018). “la comprensión auditiva depende principalmente del uso de la memoria” (p.1143) Para Verderber (2005) “aquellos que temen olvidar, que quieren memorizar, o son introvertidos, presentan más dificultades en comprensión auditiva ya que sus temores no les permiten la concentración necesaria “(como se citó en Brenes, 2011)
	Limitaciones importantes de memoria sobre el contenido visual de un texto oral 72%	Cassany et al. (2000). La atención y la memoria determinan el desarrollo de la comprensión oral. Más apreciable en alumnos que tienen poca educada la atención y la capacidad retentiva

Anexo 11. Planificación de actividades permanentes					
Fecha	Objetivo	Tema	Tiempo	Actividad de trabajo	Evidencia de trabajo
19/11/19	Incrementar el dominio de la categoría gramatical léxica (adverbios).	Tiempo para compartir chistes	10 min.	Selección de adverbios y construcción oral y escrita de oración.	Oración escrita
27/11/19	Incrementar el diccionario personal léxico.	Tiempo para compartir poemas	10 min.	Selección de palabras nuevas y redacción de frases con símil	Símil escrito
25/11/19	Incrementar el dominio de la categoría gramatical léxica (adjetivos).	Tiempo para compartir colmos	10 min.	Selección de adjetivos y redacción de una adivinanza.	Adivinanza escrita
10/02/20	Incrementar el dominio de la categoría gramatical léxica (verbos).	Tiempo para compartir refranes	10 min.	Selección de verbos y construcción una oración.	Frase con sentido negativo escrita
05/03/20	Incrementar el dominio de la categoría gramatical léxica (sustantivos).	Tiempo para compartir trabalenguas	10 min.	Selección de sustantivos y redacción de frases metafóricas	Formulación de una metáfora escrita.

Anexo 12. Planificación de la propuesta de intervención						
Nº de sesión	Fecha	Objetivo	Tema	Tiempo	Actividad de trabajo	Evidencia de trabajo
1	19/11/19	Estimular la escucha comprensiva en los alumnos para la representación visual del mensaje captado mediante estímulos sonoros.	Dibujando el sonido	40 min.	Se reproducen cuatro canciones de diferente género. Al momento de escuchar los sonidos de cada una, los alumnos deberán dibujar contestando las siguientes preguntas detonadoras: ¿cómo lo ves? ¿de qué color es?, ¿cómo suena? ¿qué mensaje expresa?, ¿qué sientes?	Evidencia fotográfica del gráfico “dibujo”
2	22/11/19	Distinguir entre los diversos sonidos palabras en náhuatl que se identifican en el español que se habla en México; agrupar los elementos	Juego de palabras en náhuatl	50 min.	Se reproduce la canción “la lengua” además de la presentación con imágenes de objetos nombrados en el idioma náhuatl. Los alumnos deberán escuchar atentamente la canción para seleccionar y escribir palabras que puedan identificar en el español que se habla en México;	Evidencia fotográfica del escrito de la oración.

		seleccionados en oraciones coherentes y significativas.			posteriormente construyen oraciones que incluyan dos elementos seleccionados (cada una).	
3	29/11/19	Identificar los hechos más trascendentales en la escucha de una anécdota y agruparlos en diálogos coherentes y significativos según los sucesos ocurridos utilizando el discurso directo.	Narración sobre una anécdota	50 min.	Se narra en el discurso indirecto y de manera oral una anécdota al grupo siendo expresivo, jugando con la voz y dramatizando. Mientras los alumnos escuchan deberán identificar dibujos que describan la sucesión de los hechos; al finalizar utilizan el discurso directo para la construcción de la anécdota mediante la redacción de diálogos según el orden de sus dibujos.	Evidencia escrita – gráfica “historieta”
4	20/02/20	Identificar los hechos más trascendentales en la escucha de un cuento y secuenciarlos con el uso de dibujos, frases u oraciones	Contando un cuento	50 min.	Los alumnos doblan una hoja en nueve partes. Escuchan la lectura en voz alta del cuento “el pulpo Sefarín” por parte del docente. Al finalizar proceden a realizar nueve dibujos sobre los diferentes hechos principales que destacan en la historia.	Evidencia gráfica – escrita Historia con imágenes

		coherentes según los hechos del cuento.			En seguida la docente vuelve a leer el cuento para que los alumnos ordenen numéricamente los dibujos según la secuencia del cuento que escucharon. Después de su ordenación, escriben frases u oraciones en cada dibujo que sinteticen/resuman el cuento.	
5	20/02/20	Distingue entre los diversos sonidos del discurso oral información relevante para la generación de una pregunta de investigación.	Formulación de preguntas	50 min.	Se proyecta un video de interés para el alumnado; deberán construir de manera individual una pregunta de investigación de acuerdo a la información que escuchen. Se debaten las propuestas al compartir oralmente sus preguntas; se establecen acuerdos para la construcción de un cuadro para completar información.	Evidencia fotográfica del escrito de la pregunta de investigación.
6	06/03/20	Tomar notas escritas, mediante la selección de palabras o ideas clave de cada categoría de	La toma de apuntes	50 min.	Se inicia la exposición del tema de interés con apoyo visual en presentación de PowerPoint y se pausa en intervalos de tiempo para discutir en grupo los aspectos relevantes o el surgimiento de dudas; mientras el desarrollo de la exposición	Evidencia fotográfica de la actividad “la toma de apuntes”.

		información de la exposición oral.			oral, los alumnos de manera individual toman notas de palabras y frases clave según las categorías de información de la exposición.	
7	12/03/20	Completar un cuadro a partir de las exposiciones orales, con la selección de informaciones relevantes que den respuesta a las preguntas de investigación.	Completar un cuadro	50 min.	<p>Los alumnos completan un cuadro a partir de la exposición oral.</p> <p>Se organiza al grupo en equipos de trabajo donde compartan sus notas escritas respecto a una pregunta de investigación asignada. Se les proporciona un tiempo de 12 min. para preparar una exposición oral de 5 min.</p> <p>Si los alumnos tienen informaciones incompletas, se les facilitan pequeños textos con los datos de la exposición oral por la docente, para complementar su exposición.</p> <p>De manera individual se entrega un formato con el cuadro a completar y, durante las exposiciones los alumnos escuchan con atención para seleccionar las</p>	Evidencia fotográfica de la actividad “completar cuadro”.

					informaciones relevantes que den respuesta a cada una de las preguntas de investigación que contiene el cuadro.	
8	17/03/20	Distinguir entre los diversos sonidos al menos una palabra clave correspondiente a cada una de las categorías gramaticales (adjetivo, verbo, adverbio, sustantivo) para su agrupación coherente y significativa en la reconstrucción oral de la anécdota por escrito y por dibujos.	Reconstrucción de una anécdota	50 min.	<p>Los alumnos dialogan en parejas: A le cuenta a B lo que hizo el fin de semana (utilizando al menos una palabra clave correspondiente a cada una de las categorías gramaticales: adjetivo, adverbio, sustantivo, verbo). B reconstruye la anécdota con dibujos y la cuenta oralmente al grupo utilizando las palabras clave.</p> <p>Los espectadores escuchan y B les hace dos preguntas de los hechos.</p> <p>Y viceversa: B contando a A una historia feliz.</p>	<p>Grabación en audio de la reconstrucción oral de la anécdota y el interrogatorio a los alumnos.</p> <p>Evidencia fotográfica de la actividad “reconstrucción escrita y/o gráfica de una anécdota”.</p>

Anexo 13. Actividad “dibujando el sonido”



Alumno: Paula



Alumno: Sam

Anexo 14. Resultados actividad “dibujando el sonido”, sesión 1						
Género musical	Niveles de desempeño en la selección de información del discurso oral					
	Óptimo (5). Selección de información relevante a partir de estímulos sonoros, sobre:					Insuficiente (1)
	Los sentimientos o emociones identificados al escuchar; los relaciona con actividades que provocan el mismo estado.	El ritmo; lo relaciona con componentes de la naturaleza, estructuras geológicas o fenómenos atmosféricos en el que se inspira o imagina.	La intensidad del sonido; la relaciona con explosivos, pirotecnia o fenómenos naturales con efectos sonoros similares.	La velocidad del sonido; la compara con actividades, objetos de uso cotidiano o animales con características similares.	El género musical del sonido; lo relaciona con contextos situacionales o ambientes donde reconoce su escucha, o con personas que la escuchan y elementos que los caracterizan.	Selecciona información sobre el timbre de los sonidos; dibuja la fuente sonora que los producen.
Samba	1	8	0	1	5	6
Rock	1		9	0	9	2
Clásica	5	12	0	0	2	2
Electrónica	2		4	4	9	2
Porcentaje	11%	24%	15%	6%	30%	14%

Anexo 15. Actividad "juego de palabras en náhuatl"

- 1.-A Xachitl le gusta hacer la salsa en el molcajete.
- 2.-En Jalisco las tomates son muy pequeños.
- 3.-Mi tía siempre pone las papales en el comal.
- 4.-No puedo tomar atole con un papote.
- 5.-Las totopos con aguacate saben muy buenos.
- 6.-Nunca he probado las chapulines con chipotle.
- 7.-La jicama puede ser igual de dulce que los chicles.
- 8.-El nixtamol son granos como los mezquites.
- 9.-El mezcal se tiene un sabor muy amargo.
- 10.-El coyote y el mapache juegan como si fueran parecidos.

Alumno: Yuri

YO EN EL COMAL MUELO AGUACATE
YO COMO POTE CON TOMATE
YO COMO NOPALI QIADO DEL COYOTE
EL OCELOTE PERSIGUE A MAPACHE
YO MASCO CHICLE COMO GALLINA


Alumno: Sam

Anexo 16. Rúbrica para evaluar la selección de información					
ACTIVIDAD “juego de palabras en náhuatl”, sesión 2					
	Niveles de desempeño de la una escucha comprensiva				
	Óptimo (5)	Parcialmente óptimo (4)	Suficiente (3)	Parcialmente insuficiente (2)	Insuficiente (1)
Alumno	Distingue entre los diversos sonidos del discurso oral, de 29 a 35 palabras en náhuatl (sustantivos) que reconoce en el español que se habla en México. Sabe agrupar los elementos seleccionados en 15 hasta 18 oraciones coherentes y significativas, con dos palabras en náhuatl cada una.	Distingue entre los diversos sonidos del discurso oral, de 22 a 28 palabras en náhuatl. Sabe agrupar los elementos seleccionados en 12 hasta 14 oraciones coherentes y significativas, con dos palabras en náhuatl cada una.	Distingue entre los diversos sonidos del discurso oral, de 15 a 21 palabras en náhuatl. Sabe agrupar los elementos seleccionados en 8 hasta 11 oraciones coherentes y significativas, incluyendo dos palabras en cada una.	Distingue entre los diversos sonidos del discurso oral, de 8 a 14 palabras en náhuatl. Sabe agrupar los elementos seleccionados en 5 hasta 7 oraciones coherentes y significativas.	Distingue entre los diversos sonidos del discurso oral, de 1 a 7 palabras en náhuatl. Sabe agrupar los elementos seleccionados en 1 hasta 4 oraciones coherentes y significativas.
Santiago					
Alexia					
Valeria					
Constanza					
Gabriel					


Laura					
Abril					
Estrella					
Orlando					
David					
Jennifer					
Jazmín					
Alexa					
América					
Francisco					
Oscar					
Irving					
Ximena					
Axel					
Rodrigo					
Sahily					
Víctor					
			10 – 53%	4- 21%	5 – 26%

Anexo 17. Actividad "narración sobre una anécdota"


Sahily y charly se van de vacaciones.




Charly y Sahily se iban a ir de viaje a España.
 Sahily: que padre va a estar el viaje no lo crees? Charly.
 Charly: Sí, va a estar muy padre.



F. Sahily y Charly fueron a comprar un poco de cosas. tomaron fotos de casitas, muscas, etc.
 Sahily: Esto muy bonita verdad?
 Charly: Sí cariño, es muy bonito.




E. Cuando llegaron a España le dijo alguien a Charly que había una pensión.
 Sahily: Nos van a dar dinero? Charly.
 Charly: No se, vamos a cenar. cuando cenaron era como un hotel.




B. Tenían mucha hambre y fueron a comer a un restaurante elegante.
 Charly: que delicioso.
 Sahily: sí que rico aunque está un poco caro.

4


Al día siguiente...




Fueron de compras y compraron cosas.
 Charly: Me voy a llevar estos zapatos de cuero.
 Sahily: sí, y yo me voy a llevar un vestido.



G. Después de la playa fueron a cenar a un restaurant cerca de la playa un poco más barato que el otro.
 Charly: Esto muy buena esta comida.
 Sahily: claro que sí, y aparte es un poco más barato.



D. Fueron a dejar las cosas y fueron a caminar a la playa.
 Sahily: está muy bonito y tranquila.
 Charly: sí, cariño es muy bonito.



Al día siguiente...

A. Como lo se iban a ir a practicar en su último día y fueron a ver una obra de teatro.
 Sahily: está muy bonito esta obra.
 Charly: claro que sí.

Alumno: Luis



Sahily = vamos por aereo
 Charley = OK vamos nos
 vamos ha ir a Cuernavaca



Sahily = ya llegamos
 a Espana
 Charley: que hermoso
 lugar le voy a tomar
 foto



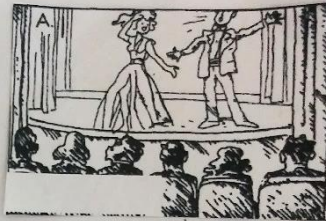
Shahly
 Vamos a comer
 Charly = OK



Sahily = vamos a
 a comprar ticket



ya llegamos

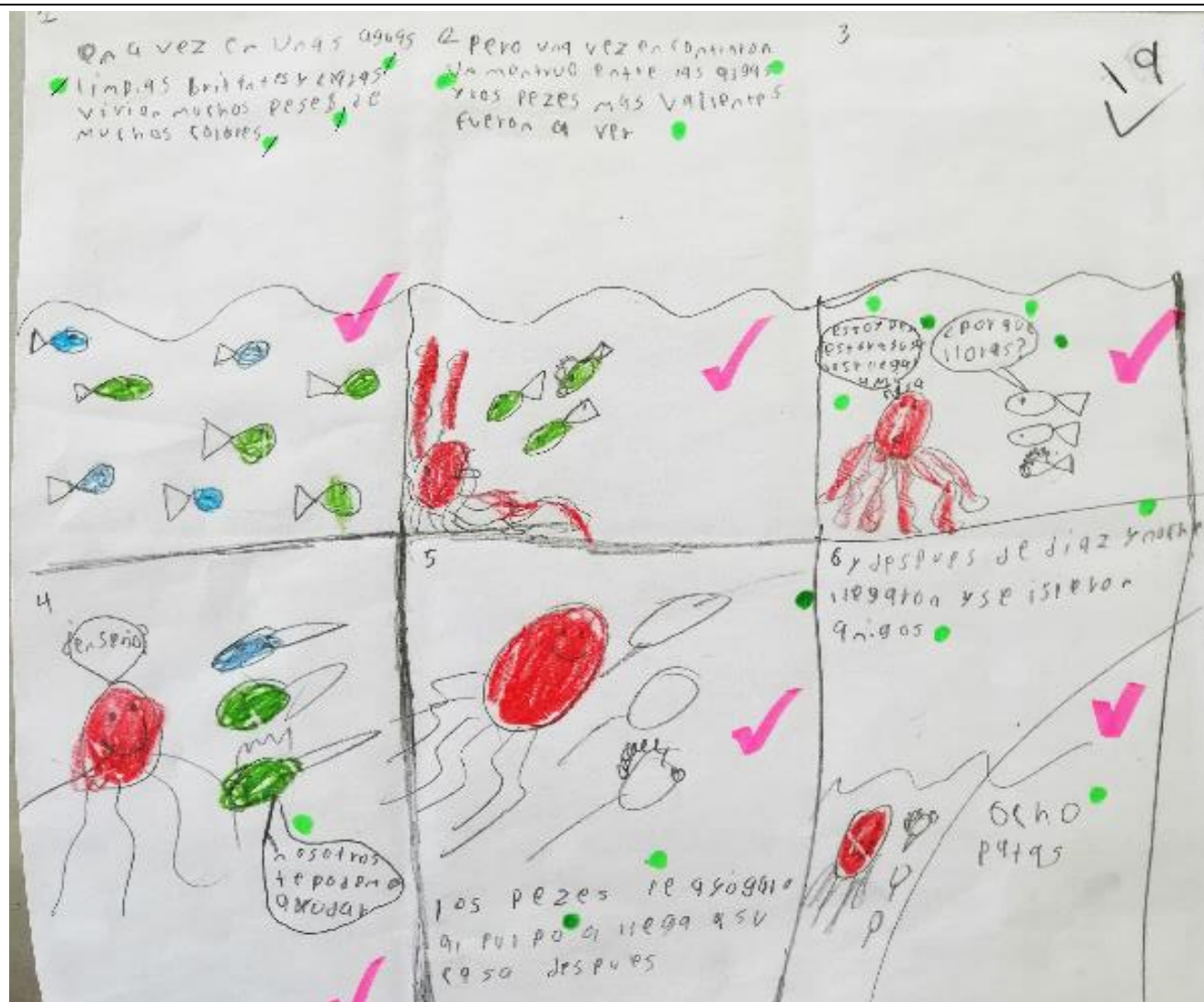


vamos al teatro

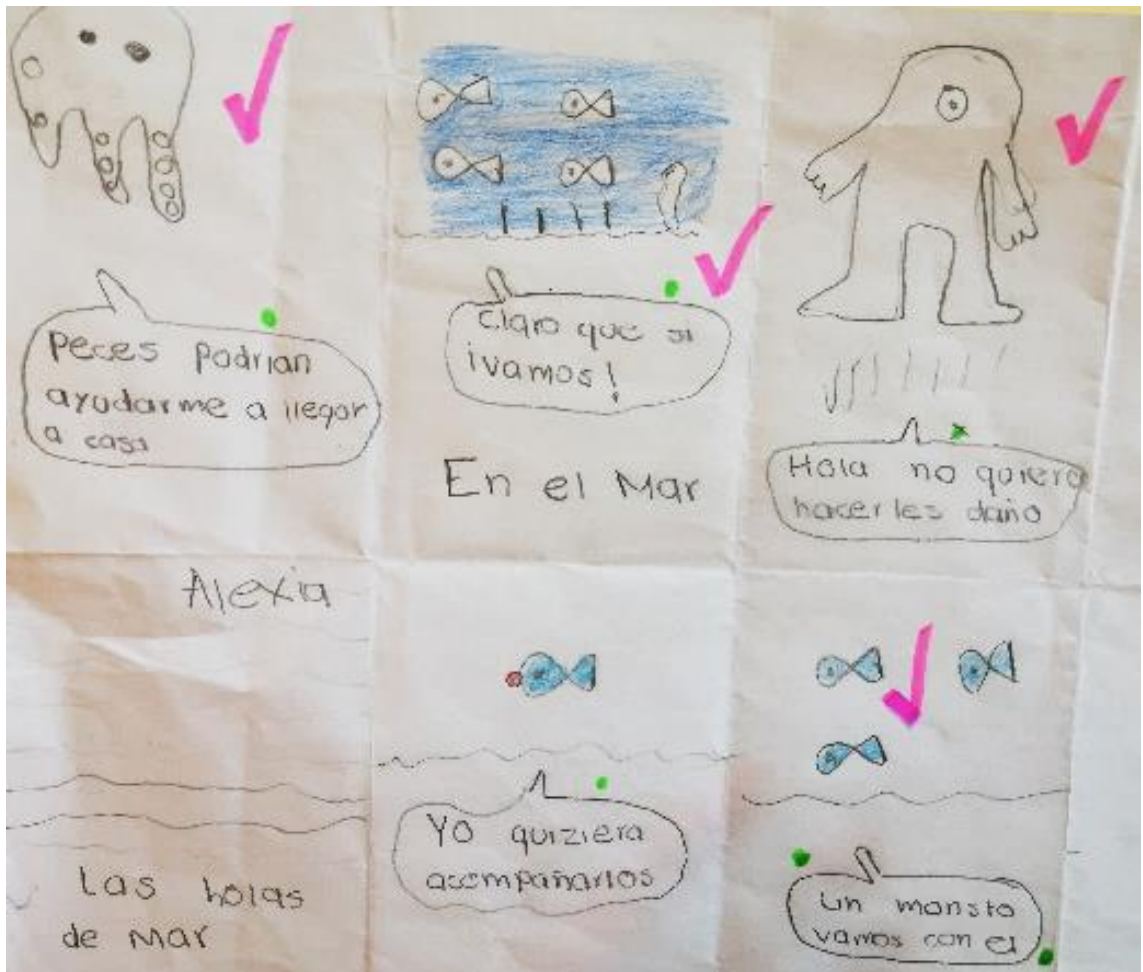


Alumno: Jorge

Anexo 18. Actividad “contando un cuento”



Alumno: Sam



Alumno: Karla

Anexo 19. Actividad “formulación de preguntas”

3 Sahily
¿Que puede llegar hacer la camara fotografica?

Alumno: Emma

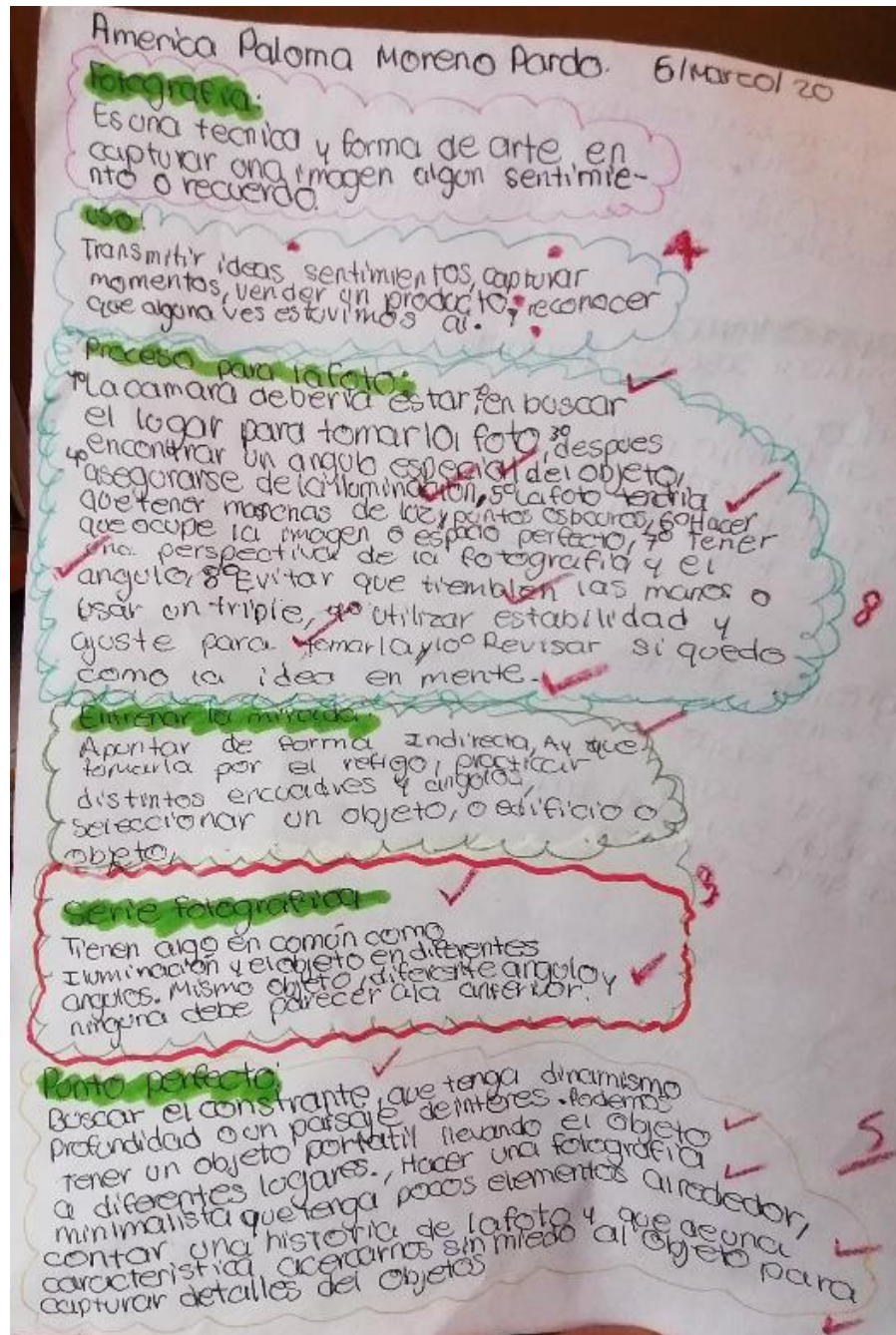
4 Joamin
¿Que capacidades necesita un fotografo para ser bueno en ello

Alumno: Paula

Anexo 20. Rúbrica para evaluar la selección de información					
ACTIVIDAD “Formulación de preguntas”, sesión 5					
	Niveles de desempeño en la selección de información del discurso oral				
	Óptimo (5)	Parcialmente óptimo (4)	Suficiente (3)	Parcialmente insuficiente (2)	Insuficiente (1)
Alumno	Distingue una idea relevante de un discurso oral; agrupa la información seleccionada en la construcción oral y redacción de una pregunta de investigación coherente y significativa, en referencia a un comentario del expositor.	Distingue una idea relevante en el discurso oral; agrupa la información en la construcción oral y escrita de una pregunta de investigación. La coherencia en la redacción se ve cuestionable, requiere ser más específica sobre lo que interesa indagar.	Distingue una idea relevante de un discurso oral. Agrupa la información seleccionada en la construcción de una pregunta de investigación, que guarda una coherencia limitada en la relación de las ideas que se expone.	Distingue una idea incompleta según la limitada comprensión del comentario del expositor. Agrupa la información seleccionada en la formulación oral y escrita de una pregunta incoherente, por contenido que no se relaciona con lo que se menciona en el discurso.	No logró formular alguna pregunta de investigación dada la limitada comprensión del discurso oral, que no le permitió distinguir información relevante.
Santiago					
Alexia					
Valeria					
Constanza					

Gabriel					
Laura					
Abril					
Estrella					
Orlando					
David					
Jennifer					
Jazmín					
Alexa					
América					
Francisco					
Oscar					
Irving					
Ximena					
Axel					
Rodrigo					
Sahily					
Víctor					
	12 – 54%	4 – 18%	4 – 18%	1 – 5%	1 - 5%

Anexo 21. Actividad "la toma de apuntes"



Alumno: Yuli

Artigo Avelo Iorio

FOTOS

• Foto gráfica sirve para captar los sentimientos y que te espases

• Sirve para ver de esos momentos familiares

Puntos de vista

• El proceso de tomar una fotografía por poder ser de él puedes ganar te por tomar la foto. 1

Entrenar la mirada

• Apuntar la cámara de forma indirecta al elemento que refleja y no lo que está reflejado como te practica distintos cuadros.

Como encontrar la foto

• Pagar to cámara y quien le tomes foto siempre llevarlo con tigo que estevin quieto

Alumno: Javi

Anexo 22. Actividad "completar un cuadro"

NOMBRE <u>Sahly Michelle Segura Que.</u> <u>12/ marzo / 2020</u>			
¿Qué es la fotografía?		¿Para qué se utiliza?	
es una imagen artística que representa emociones o sentimientos ✓ 1		sirve para recordar momentos ✓ 1	
¿Cómo entrenar la mirada?			
comer zanahorias ✓	apuntar la cámara de forma incorrecta ✓	tomar desde diferentes ángulos ✓	3
¿cómo encontrar el punto perfecto para fotografiar?			
pegajar dimension ✓	las siluetas ayudan ✓	acercarte al objeto ✓	la profundidad ayuda ✓ 5
¿qué es la fotografía GIF?		¿Para qué se usa la fotografía GIF?	
es una serie de imágenes que se repite ✓ 1		para expresar mensajes ✓ 1	
¿Para qué se usa el fotoperiodismo?		¿Qué características tiene una fotografía periodística?	
para informar algún suceso histórico o sea en tiempo real, lleva fondo no 2 ✓		✓	
¿Qué riesgos tiene un fotoperiodista?	tienes muchas complicaciones, se puede dañar su equipo y no tienen seguro ✓ 2		

¿Cómo ganarse la confianza de las personas antes de fotografiarla?		¿qué actitud tienes que tener antes de tomar la foto a la persona?	
tener buena actitud 1/2 no decir no ✓ ser positivos ✓		ser optimista ✓ ganarte la confianza y tener mucha paciencia ✓	
3		2	
¿qué capacidades necesita un fotógrafo para ser bueno?		¿qué dificultades trae tomar una fotografía?	
organizarla ✓ coordinar la mente y el cuerpo ✓		tomar un tiempo para que no salga mal ✓ la paciencia nos ayuda ✓ si no enfoca bien la foto sale mal ✓	

Alumno: Emma

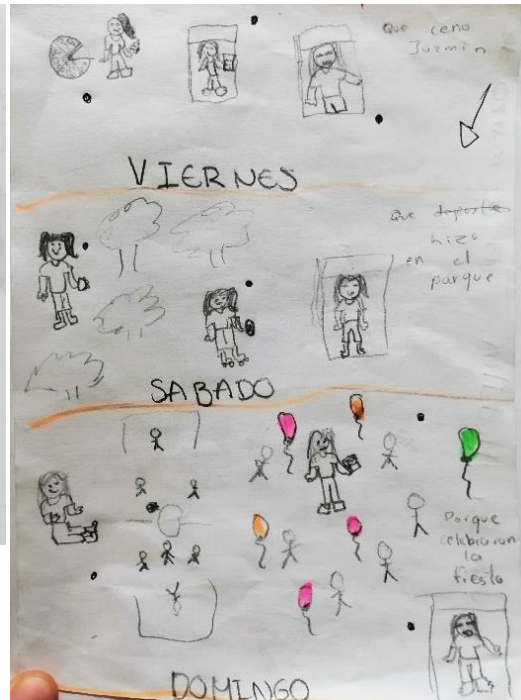
NOMBRE Axel Giovanni Ramirez Brizero		¿Para qué se utiliza?	
¿Qué es la fotografía? algo que expresa sentimientos 1/2 1		Se utiliza para recordar paisajes ✓ 1	
¿Cómo entrenar la mirada? tener varias ángulos para tomar una fotografía ✓		la zanaoria es buena para buista ✓	esta buena tener diferentes ángulos para tomar fotografía 2
¿cómo encontrar el punto perfecto para fotografiar?			
tomar Foto minimalista ✓	tener ángulos	ser respeto a las personas	ser bueno no enojarnos 1
¿qué es la fotografía GIF? Una foto con movimiento ✓ 1		¿Para qué se usa la fotografía GIF? transmitir un mensaje ✓ 1	
¿Para qué se usa el fotoperiodismo? Para tener fotos en el periódico ✓ 2 1		¿Qué características tiene una fotografía periodística?	
¿Qué riesgos tiene un fotoperiodista?	paga poco trabajo soledad ✓	1	

¿Cómo ganarse la confianza de las personas antes de fotografiarla? se necesita tener buena actitud ✓ tener fines		¿qué actitud tienes que tener antes de tomar la foto a la persona? buena actitud amable	
1			
¿qué capacidades necesita un fotógrafo para ser bueno? tener diferentes ángulos		¿qué dificultades trae tomar una fotografía? tomar un tiempo ✓ si te pasas de luz puedes modificar la foto ✓	

Alumno: Osiel

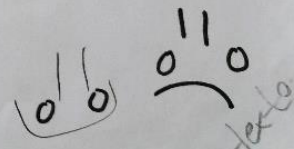
Anexo 23. Actividad “reconstrucción de una historia”

“Abuela querida”
 Una vez la abuelita de Francisca se puso mal, estuvo intimada un mes ya que le sacaron 3 pedras y la visicula, Francisca estaba muy triste por su abuelita, dias despues dieron de alta a la abuela de Francisca y Francisca se puso aun mas triste porque penso que su abuelita iba a salir bien pero ahora esta enferma, intentamos poner feliz a Francisca pero no se puede
 fin...



Alumno: Emma

Alumno: Dani

Constanza 17/3/20
 Irving y sus luchas
 Habia una vez un niño llamado Irving que le gustan los luchas.
 Una vez le habia pedido a su ~~padre~~ ^{padre} y su mamá dinero para ir a una lucha.
 Al siguiente dia Irving le hablo a su tia para que lo llevara.
Todaviano no llegaba su tia, a Irving le llego una notificacion
 que decia que se habia ~~cancelado~~ ^{cancelado} la lucha.
 Y se puso triste
 Y se deprimio FIN 

Alumno: Rosa



Alumno: Jorge

Anexo 24. Actividad "tiempo para compartir chistes"

le peduta que razon 12 esm...
 se saca... el tiempo
 tarde

- Más
- enfrente
- nose
- tiempo
- Más
- Dos

Alumno: Súsan

Alumno: Dani

Anexo 25. Actividad "tiempo para compartir colmos"

chiquito, Pelón, Alegría, rallado, Luratic
Está chiquito y pelóna se
se arrastra, y se come la
ausnb swlontivo.

Alumno: Yuli

Abeja
Tiene con que cortar pasto
que es? Jardinero

Alumno: Karla

Anexo 26. Rúbrica para evaluar la selección de información					
ACTIVIDAD PERMANENTE 2 “tiempo para compartir colmos”					
	Niveles de desempeño en la selección de información del discurso oral				
	Óptimo (5)	Parcialmente óptimo (4)	Suficiente (3)	Parcialmente insuficiente (2)	Insuficiente (1)
Alumno	Distingue palabras clave (adjetivos). Sabe agrupar los elementos seleccionados en una adivinanza coherente y significativa entre los desorientadores y la respuesta al acertijo.	Distingue una palabra clave (adjetivo). Agrupa los elementos seleccionados en una adivinanza coherente y significativa al utilizar las palabras como desorientadores que tienen relación entre sí y con respecto a la respuesta del acertijo.	Distingue entre una o dos palabras clave (adjetivos). Agrupa los elementos seleccionados en una adivinanza con mínima coherencia; utiliza palabras seleccionadas como desorientadores que tienen relación entre sí y con respecto a la respuesta del acertijo, pero, sin embargo, con un limitante número de pistas integradas en sí.	Distingue dos palabras clave (adjetivos). Agrupa los elementos seleccionados en una adivinanza incoherente; utiliza palabras seleccionadas como desorientadores que no tienen relación entre sí y con respecto a la respuesta del acertijo, además de incluir un mínimo número de pistas coherentes e integradas en sí.	No logra distinguir palabras clave (adjetivos). Distingue palabras ajenas, generalmente sustantivos. Distingue palabras clave, pero no logra agruparlos en una adivinanza escrita.
Santiago					
Alexia					
Valeria					

Constanza					
Gabriel					
Laura					
Abril					
Estrella					
Orlando					
David					
Jennifer					
Jazmín					
Alexa					
América					
Francisco					
Oscar					
Irving					
Ximena					
Axel					
Rodrigo					
Sahily					
Víctor					
		3 – 15%	8 – 40%	4 – 20%	5 – 25%

Anexo 27. Actividad "tiempo para compartir poemas"

Erial: El erial ~~es~~ ~~que~~ sin cosechar es como el desierto
sin cultivar. ✓
~~...~~
Marejada Marejada: La lluvia está tan fuerte como
la marejada en el mar. ✓
Encarnado: El encarnado es muy rojo como mi
corazón a tu lado. ✓

Alumno: Dani

Marejada = agitación de las olas
Avismos = Profundidad grande e imponente
El mar es profundo como la tierra
La agitación de las olas, es como ~~...~~ tu
cabello

Alumno: Rosa

Anexo 28. Actividad "tiempo para compartir refranes"

1- Alejar /
 2- Conzotar /
 3- Chiflar /
 4- Coclear /
 5- Trotando /
 6- inclinarse /
 7- Caminando /
 8- latral /
 9- llenar /
 10-

4 oraciones
 con verbos
 9 verbos
 significativos

1- La gallina no se aleja para carabacear ✓
 2- El perro no se conzota de latral ✓
 3- No se inclina para llenar la paila ✓
 4- No hiban cominando iban trotando y chiflando ✓

Alumno: Jared

Hoy no vox a anorrar X no refran
 Ayer no me canse ✓ ✓
 Hoy no camine mucho ✓
 Hoy no sepulte a nadie
 ↑
 sustantivo
 sepultura

mediamente 2 oraciones

hoy no sepultamos a nadie

Alumno: Karla

Anexo 29. Actividad "tiempo para compartir trabalenguas"

Mi corazón de oro ✓
Yerg resuol de mi pomo cansias de nieve
Pepe de tabla ✓
Ramón es una pala ✓
Pabla es de palo ✓
Las papas son salor mar ✓
El amor es un puñal ✓
Hablo es una burbuja ✓
Fola tiene el corazón de hielo ✓
El cuerno es noche ✓
El hueso es colores ✓
El puerco es un pantano ✓

Abri
05

Alumno: Nora

La Resida es rojo como sangre
El perro es color nuve ✓
El uno es rojo como tu babo ✓

28

Alumno: Lisa