

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**“EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA EN
ALUMNOS DE 6º GRADO. UNA PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN BASADA EN EL PROGRAMA *dia*”**

TESIS

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTAN

MARICELA ARVIZU GARCÍA

JOSEFINA BEBAIN TORRES FLORES

ASESORA: DRA. MARÍA VIRGINIA CASAS SANTÍN

Octubre 2009

Agradecimientos.

A nuestra asesora de tesis, Virginia Casas Santín:

Por orientarnos de manera tan concreta, clara y puntual. Por hacernos confiar y brindarnos seguridad.

Por todo su apoyo.

Fue un placer haberla conocido.

A mis padres:

Como siempre, agradezco principalmente a ellos, ya que con su infinito amor, paciencia y ejemplo me enseñaron (y lo siguen haciendo) que todo en esta vida se puede lograr, si así lo queremos. Tengo ideales, metas, sueños, fe, valores y bases firmes sobre las cuales andar en esta vida y todo esto se lo debo a ellos.

A Lupita, Verónica, Carolina, Rolando y Carmen:

Mis compañeros de toda la vida, mis amigos y cómplices. Han sido ejemplo y han sido el motor que me ha impulsado en más de una ocasión. Agradezco el cariño, la confianza, la comprensión y la paciencia que han depositado en mí.

A mis sobrinos:

Indirectamente han participado en la realización de esta meta que tracé hace ya mucho tiempo. Gracias por llenar un espacio muy grande e importante en mi vida.

A Beibain Torres Flores:

Por el apoyo durante todo este tiempo. Al respecto Antoine de Saint-Exupéry nos diría “Fue el tiempo que pasaste con tu rosa lo que la hizo tan importante”, tú y yo sabemos cuán importante fue. Pero principalmente por confiar en la idea.

A mi amiga Martha Torres:

Gracias por el apoyo incondicional que me has brindado, siempre estás cuando más te necesito y muestras una gran disposición en todo momento. Valoro mucho todo lo que has hecho por mí.

A ti, Mario Vargas Barrera:

Porque siempre me has apoyado y porque has confiado plenamente en mí, has logrado ver cualidades que ni yo misma sabía que poseía, gracias a eso me hiciste ver que era capaz de conseguir este objetivo que yo veía tan difícil de ser alcanzado. Gracias también por hacerme tan feliz.

Maricela Arvizu García

Doy gracias a Dios porque me ha permitido llegar a este momento de la vida.

A mis padres con amor:

Verónica Flores Díaz y Joel Torres Uraga

*Gracias por el amor y paciencia con que forjaron mi cuerpo, mente y espíritu;
porque con cada una de sus palabras me han hecho
madurar y afrontar sin miedo los obstáculos que nos pone la vida,
porque son mi fuente de inspiración en cada cosa que hago,
pero sobre todo por ser mis padres.*

A mis hermanitas adoradas:

Lidia Sarahi y Alma Verónica Torres Flores

*Gracias por ser no sólo mis hermanas, sino mis mejores amigas y compañeras,
porque en cada momento bueno y malo están presentes,
por su gran apoyo
pero principalmente porque confían en mí y me aman como yo a ustedes.*

A Maricela Arvizu García:

*Por ser mi amiga y haber confiado en mí para realizar este trabajo;
pero más que nada por haberme tenido paciencia.*

A todos mis amigos:

Pero sobre todo a Camilo, Johana Arrieta, Yaneth Gómez, María Luisa Pablo, Judith Blanco, Edy Arcia, Mario Vargas y Claudia Domínguez que me ayudaban con la investigación, echaban porras o escuchaban mis angustias.

¡ Porque lo importante de la vida es vivir, te pido que vivas!

Josefina Bebaín Torres Flores

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. EL PROGRAMA DIA Y SU APLICACIÓN EN MÉXICO	
1.1 Desarrollo de Inteligencias a través del Arte (dia)	4
1.2 Antecedentes históricos	7
1.3 Resultados obtenidos por La Vaca Independiente en la aplicación del programa <i>dia</i>	8
CAPÍTULO II. SUSTENTOS TEÓRICOS DEL PROGRAMA DIA Y DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	
2.1 Supuestos teóricos del programa	14
2.1.1 Factores que influyen en el desarrollo del ser humano	14
2.1.2 Teoría psicogenética de Jean Piaget	15
2.1.3 Teoría de los hemisferios cerebrales	17
2.1.4 Teoría de los Inteligencias Múltiples	21
2.1.5 Inteligencia Emocional	25
2.1.6 Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE)	28
2.1.7 Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)	30
2.2 Conceptos básicos de la propuesta de intervención.....	35
2.2.1 Expresión.....	35
2.2.2 Creatividad.....	37
2.2.3 Afectividad.....	39
CAPÍTULO III UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA.	
3.1 Delimitación	42
3.1.1 Sujetos	42
3.1.2 Escenario	43
3.2 Estrategia de trabajo	45

3.3 Objetivos	49
3.4 Metodología de la investigación	49
3.5 Recursos de la intervención	57
3.6. Condiciones de la aplicación	58

CAPÍTULO IV . RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA EN ALUMNOS DE 6º GRADO

4.1 Análisis de la dinámica grupal por sesión	60
4.2 Análisis de la participación por niño	87

LOGROS Y SUGERENCIAS PROPUESTA DERIVADA DE LA INTERVENCIÓN

1. Acerca del diagnóstico	181
2. Del proceso	181
3. Evaluación final	184
4. Sugerencias	188

ANEXOS	190
BIBLIOGRAFÍA	204

INTRODUCCIÓN

Los planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) señalan la importancia de fortalecer la educación para hacer frente a las necesidades básicas de aprendizaje, tales como la lectura y escritura; la aplicación de las matemáticas en la solución de problemas; los temas relacionados con la salud y protección del ambiente; conocimientos de la historia y geografía de México; una formación cívica que permita reconocer los valores, derechos y obligaciones de los mexicanos; además del desarrollo de actitudes propicias para la apreciación y la expresión artística (y el desarrollo físico y deportivo). Al verse cubiertas estas necesidades se logra uno de los propósitos básicos de la educación en México, que pretende que los alumnos de primaria tengan una educación integral para enfrentarse a situaciones complejas y demandantes del ámbito social en el que está inserto.

Este es un ideal que persigue la SEP, sin embargo en nuestra experiencia como docentes es distinta, a lo largo de los años hemos percibido que un número de alumnos, cada vez mayor, regularmente no aprueba algunas asignaturas, como la de español y, durante el ciclo escolar dan muestras de apatía, desinterés y dificultades en la comprensión de contenidos. Esto lleva a los docentes a no saber, en muchos casos, cómo integrar a los estudiantes al trabajo educativo, con esto pareciera que la escuela no es para todos y sólo unos cuantos poseen las habilidades necesarias para el desarrollo integral que se pretende.

Algunos alumnos de bajo rendimiento tienden a reprobado, sin embargo existen maestros que a pesar de las dificultades académicas que presentan los niños, los aprueban, sin pensar en que tarde o temprano se hará evidente este rezago.

Estas situaciones nos han llevado a buscar nuevas alternativas de educación que salgan del esquema rígido del aula y permitan una flexibilidad en cuanto a la didáctica escolar. En esta búsqueda encontramos un modelo didáctico propuesto por una organización civil llamada La Vaca Independiente, que desarrolla proyectos de tipo cultural, entre ellos se encuentra el programa Desarrollo de las Inteligencias a través del Arte (*dia*).

Día es una metodología didáctica que tiene como objetivo desarrollar cuatro áreas de habilidades en niños y maestros: sociales, comunicativas, afectivas y cognitivas, utilizando pinturas y fotografías de autores famosos como base de su trabajo. El maestro funge como mediador, lo que genera en él nuevas habilidades y actitudes que serán transmitidas a los alumnos.

Regularmente los alumnos no tienen acceso directo a expresiones artísticas, lo que da como resultado una evidencia menor de creatividad y expresión, además de que en la práctica, el docente recurre constantemente a la reproducción de modelos establecidos (las copias, apuntes determinados por él mismo, dinámicas individuales y no colectivas, la falta de respeto a las ideas de cada alumno, la idea de que todos los alumnos aprenden de la misma manera, entre otras), que no permiten la libre expresión de los individuos con su entorno y por tanto limitan el desarrollo de sus habilidades.

Por nuestra parte, consideramos al arte como un factor determinante en el proceso del desarrollo evolutivo, sensitivo e intelectual de los alumnos, el cual sirve de medio para comunicar y expresar pensamientos y sentimientos. Si se trabaja dentro del aula se pone en juego la creatividad, la expresión y apreciación estética.

Dentro de las habilidades que pretende desarrollar el programa *día*, se encuentran las que pertenecen al área comunicativa (expresión libre de ideas, uso correcto del lenguaje oral y escrito, descripción rica y detallada, mejora de sintaxis), a las cuales esta investigación hace referencia.

El propósito general de este trabajo, es plantear una estrategia metodológica que sirva como base para la formación de estudiantes capaces de narrar en forma oral y escrita.

El enfocarnos sólo en el área comunicativa no quiere decir que las demás habilidades no se desarrollen, al contrario, todas se relacionan entre sí. No podemos pensar en hablar de comunicación si no interviene una segunda persona a la cual escuchar y que nos escuche (área social); en todo pensamiento está reflejado nuestro mundo interior y exterior, o sea cómo nos perciben y cómo percibimos a los demás (área afectiva) y al hablar intervienen procesos mentales que nos llevan a expresarnos de una u otra forma (área cognitiva).

Según el programa *dia* si se consigue el desarrollo de todas estas habilidades, los niños lograrán un trabajo integral en las aulas, obteniendo un mayor rendimiento en todas las asignaturas y por tanto posibilitar el logro del objetivo marcado por la SEP.

El programa *dia* utiliza artes visuales porque fundamentalmente vivimos en un mundo visual. Las imágenes son parte importante en nuestra vida cotidiana. Al utilizar imágenes artísticas dentro de la clase *dia*, se posibilita un número infinito de interpretaciones. Una imagen estimula y despierta la atención e imaginación. Así, las artes visuales son un medio ideal para observar, pensar, hablar, escuchar, compartir ideas y entendernos unos a otros.

Esta investigación se desarrolla en tres capítulos:

- El primero hace referencia a los sustentos teóricos del programa *dia* y de la propuesta de intervención.
- En el segundo se explican las características de la institución, el propósito del trabajo, las estrategias, la metodología, recursos y condiciones en que se desarrolló la propuesta de intervención.
- En el tercero se presentan los resultados derivados de la intervención, analizados tanto grupal como individualmente.

No se pretende decir que la presente propuesta es un método infalible y mucho menos una receta que solucione los problemas de expresión oral y escrita en los alumnos, sino exponer los logros y sugerencias derivados de la intervención, los cuales se incluyen en un último apartado.

CAPÍTULO I. EL PROGRAMA DIA Y SU APLICACIÓN EN MÉXICO.

1.1 Desarrollo de Inteligencias a través del Arte (*día*)

El programa *día* es una metodología didáctica que tiene como objetivo desarrollar cuatro áreas de habilidades en niños y maestros: sociales, comunicativas, afectivas y cognitivas, utilizando el arte como base de su trabajo. De igual manera se enfoca en el desarrollo humano y competencias de mediación contribuyendo a la formación de personas autónomas, responsables y conscientes (www.lavaca.edu.mx/main.html).

En el área cognitiva desarrolla observación, atención, análisis, clasificación y relación de información y reflexión; en la comunicativa logra expresión y justificación de ideas, emociones y pensamientos; participación activa y constante, enriquecimiento del lenguaje y elaboración de historias; en el área afectiva se logra la identificación y reconocimiento de emociones propias y de los demás; fortalecimiento de la seguridad y confianza en la exposición de ideas y sentimientos; por último la parte social mejora las relaciones entre compañeros, maestros y padres; respeto y tolerancia, creación de espacios democráticos y solidarios (Madrado, 2002, pp. 26-28).

Dentro del programa los maestros reciben una capacitación que está diseñada en tres niveles: 1) sensibilización, 2) observación y escucha activa, y 3) diálogo significativo y construcción colectiva del conocimiento. Por otra parte, el desarrollo de los niños está dividido en tres etapas: 1) lenguaje para conocer, 2) imaginación para comprender, y 3) interpretación y construcción de significados.

El modelo didáctico parte de la interacción de tres elementos: la imagen, la cual funciona como estímulo para generar aprendizaje, desarrollar habilidades y actitudes positivas; el maestro, que actúa como mediador y a través de la palabra orienta el proceso tanto individual como colectivo de construcción del conocimiento, y el alumno quien se desenvuelve como individuo y como grupo, participa activamente en el desarrollo de sus habilidades (Madrado, 2003, pp. 34-35).

La dinámica del programa se lleva a cabo en una clase que consiste en establecer una discusión en torno a una pintura o fotografía (que fueron analizadas previamente por pedagogos y expertos en historia del arte que las eligieron por considerarlas

generadoras de la narración). En clase el maestro funge como mediador despertando en él nuevas habilidades y actitudes que serán transmitidas a los alumnos, como aprender a observar y pensar, expresarse con libertad, escucharse unos a otros y respetar las ideas de los demás. Estas habilidades y actitudes se ven expresadas en las reglas de la clase *dia*: 1) observar en silencio la imagen, 2) hablar fuerte y claro, 3) levantar la mano para participar, 4) escuchar con atención, 5) justificar las ideas y 6) respetar las ideas de los demás.

Los materiales de la clase *dia* consisten en libros para el maestro (libro didáctico del nivel de formación en el que está situado y guía de trabajo del nivel del grupo, que es complemento del libro didáctico), bitácora de clase y paquetes de imágenes para fomentar la discusión grupal. Para los alumnos el material consiste en un cuaderno *dia* (individual).

En la clase *dia*, se utilizan las preguntas como estrategia didáctica y creativa. Se parte principalmente de preguntas básicas, que en todas las sesiones pueden y deben realizarse:

¿Qué está pasando aquí? Esta pregunta fomenta la narración.

¿Qué ves aquí? Fomenta la identificación y la descripción.

¿Qué ves en la imagen que te hace decir que...? Fomenta la reflexión y la justificación de ideas.

Además de las preguntas básicas se realizan otras complementarias que, dependiendo de la forma en que estén formuladas, entre otras cosas fomentan:

a) La descripción. Ejemplos: ¿cómo está vestido?, ¿cómo es su expresión?, ¿qué diferencias ven entre una imagen y la otra?

b) La narración. Ejemplos: ¿qué pasó después?, ¿cómo se conocieron?, ¿qué podrán estar pensando?

c) La imaginación. Ejemplos: ¿qué estará escribiendo?, ¿qué se imaginan que dice esa carta?, ¿qué música crees que se escuche?

d) La interpretación personal. Ejemplos: ¿qué te recuerda?, ¿en qué te hace pensar?, ¿qué significa para ti?

Como cualquier programa, *día* propone elaborar un plan de clase, en éste el maestro escribe:

- 1) El objetivo. Debe estar relacionado directamente con la habilidad que se desea desarrollar.
- 2) La dinámica de orientación. Sirve para animar, relajar, promover la atención o lo que se desee, dependiendo del estado de ánimo del grupo.
- 3) Los temas que puedan surgir. Esto permite anticiparse a los comentarios que los niños generan al observar la imagen, estar preparado para abordar y rescatar los temas que ayudarán al logro del objetivo.
- 4) Preguntas complementarias. Al identificar los temas que posiblemente surgirán el maestro debe planear algunas preguntas que podrá realizar, éstas deben permitir generar la narración.
- 5) Estrategia de cierre de clase. Se planea una actividad que sirva de apoyo al cumplimiento del objetivo. Puede ser la redacción de un texto, cuento o historia, dibujos, collages, investigaciones por equipo, etc.
Planear una estrategia de cierre ayuda al maestro a encontrar la mejor manera de transformar la clase en una experiencia significativa y trascendente para sus alumnos.
- 6) Reflexión final. Esta parte del plan de clase tiene escritas preguntas que se deben responder al finalizar cada sesión, lo que resulta muy útil, pues permite plasmar de inmediato la impresión que dejó al momento la clase y algún dato interesante, para evitar olvidos.

Para fomentar la participación más activa de los alumnos, el programa propone involucrarlos de diferentes maneras durante la clase. Para ello se les pueden asignar algunos roles, como los siguientes:

- a) Auxiliares. Son alumnos responsables de los materiales de la clase.

- b) Escribano. Su función consiste en escribir en el pizarrón las ideas ordenadas con palabras o frases clave que surjan de los comentarios de los demás compañeros.
- c) Copista. Es el encargado de anotar en un diario aquello que se haya escrito en el pizarrón, además de describir la forma en que se cerró la clase.

Estas funciones se pueden ir rotando semanalmente, con el fin de que todos los integrantes del grupo participen.

La clase *dia* se realiza una vez a la semana a lo largo de todo el ciclo escolar durante los seis grados de educación primaria, en sesiones de 50 minutos.

1.2 Antecedentes históricos

El programa *dia* se deriva del método “Visual Thinking Curriculum” creado a principios de la década de 1980 por la Dra. en Psicología Abigail Housen como parte de su trabajo en el área de la Educación por el Arte, en el contexto del Museo de Arte Moderno de Nueva York.

En 1992, surge en México una organización llamada La Vaca Independiente, fundada por Claudia Madrazo, con la intención de transformar la relación del ser humano con el arte y contribuir a su desarrollo. Dicha organización está formada por un equipo de artistas, comunicólogos, filósofos, psicólogos, historiadores y pedagogos, convencidos de la necesidad que existe en nuestro tiempo de construir una nueva relación con el arte, crearon diferentes proyectos para integrarlo a la vida cotidiana, desarrollar la inteligencia, la comunicación y la sensibilidad. Fue así como en 1993 y durante 5 años, se construye el marco teórico, la metodología, formación de docentes e investigación en el aula, con el fin de adaptarlo a las características culturales de México para acercar el arte a las escuelas, se diseña la metodología del *dia* y selecciona materiales para 4°, 5° y 6° de educación primaria.

A partir de 1996 se inicia una investigación sobre los efectos del programa *dia* en el desarrollo de cuatro áreas de habilidades: social, comunicativa, afectiva y cognitiva. Se

enriquece la didáctica del programa y se elaboran los primeros materiales impresos para 4° y 5° grados de educación primaria. Se logra una cobertura a 122 escuelas en el D.F. y Nuevo León.

Para los años 2000 y 2001 finaliza la investigación con resultados favorables y se construye un marco teórico-conceptual. Al consolidarse la didáctica, se producen materiales específicos para la formación de los maestros *dia*; en ese momento el programa se imparte en 400 escuelas en el Distrito Federal, Nuevo León y Quintana Roo.

Se consigue llegar a una consolidación y crecimiento de 2002 a 2006 transmitiendo el curso del programa *dia* vía satélite, con el apoyo del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa y la Universidad Pedagógica Nacional; participan 1000 maestros.

En 2003, mediante el Programa Escuelas de Calidad (PEC) de la SEP se incorporan 10 000 maestros de once estados de la República. Se lleva a cabo un estudio piloto en el Jardín de niños anexo a la Escuela Nacional de Educadoras de la Ciudad de México y más tarde en secundaria, así como con niños en situación de calle, alumnos con Síndrome de Down y reclusos (www.lavaca.edu.mx).

1.3 Resultados obtenidos por La Vaca Independiente en la aplicación del programa *dia*

La Vaca Independiente encomendó al Centro Educacional Tanesque, A.C. un proyecto de investigación educativa en torno al impacto del programa *dia* en la modificabilidad de las habilidades intelectuales, afectivas, sociales y comunicativas de niños y niñas escolares de la ciudad de México, D.F. con el fin de contar con evidencias empíricas sobre su validez.

Este proyecto se realizó en 3 etapas de 1998-2001:

1) Diseño del Proyecto de Investigación.

Preparación de la Fase Exante de la Evaluación de los sujetos de estudio.

- 2) Fase Exante de la Evaluación.
Aplicación experimental del 1er. Nivel del programa *dia*.
Realización de la Fase Expost 1 de la evaluación de los sujetos de estudio.
- 3) Terminó la aplicación del 1er. Nivel del programa.
Inició la aplicación del 2º nivel.
Realización Fase Expost 2 de la evaluación de los sujetos de estudio.
Sistematización de resultados y elaboración del Informe.

La evaluación se llevó a cabo en 10 escuelas primarias públicas del D.F., con 2 grupos que cursaban el 4º grado: en total 20 grupos (10 experimentales y 10 de control). Al finalizar los alumnos sujetos al estudio cursaban el 6º grado de primaria. Al inicio eran 79 niños y niñas, al final sólo quedaban 53.

Las herramientas utilizadas fueron una batería integrada con instrumentos de evaluación dinámica propios del modelo de Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje (LPAD) del Dr. Reuven Feuerstein, la cual valora un inventario de funciones cognoscitivas, procesos perceptivos simples, complejos y mnémicos (sin y con categorización), un inventario de operaciones mentales simples y complejas, así como procesos y estrategias mentales simples y complejas. Tanesque basó su aplicación en la Teoría de la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural y en la Teoría del Aprendizaje Mediado y realizó una comparación entre grupos experimentales y control.

Según los resultados obtenidos (anexo 3) el grupo control obtuvo un mayor avance al mostrar respuestas favorables ante determinadas circunstancias como: control y organización en actividades, comportamiento, capacidad de razonamiento y relación; mientras que el experimental aventajaba en razonamiento analógico, memorización de palabras y razonamiento lógico verbal. Sin embargo los resultados globales demostraron lo contrario ya que el grupo experimental superaba en número de variables al grupo control.

De acuerdo con los fines de nuestra investigación, los resultados arrojados por Tanesque no resultaron útiles, ya que nuestros objetivos se encaminaban específicamente a que los alumnos produjeran textos, se expresaran con fluidez y

claridad justificando ideas de forma oral y escrita; mejorar la ortografía y expresión de ideas a través de la elaboración de textos propios.

El programa *día* se aplicó también en la escuela secundaria para mujeres “Instituto Alberto Einstein” durante el ciclo escolar 2005-2006 como parte de la materia de educación artística y lingüística; se implementó durante nueve meses y, a diferencia de las escuelas primarias mencionadas anteriormente, los resultados no son estadísticos, van encaminados al cambio conductual en el que las alumnas modificaron su impulsividad por la razón. En realidad los aplicadores del programa presentan conclusiones, más no resultados, lo que hace más difícil el análisis de los mismos.

Al igual que en primaria, los aspectos que se evaluaron en esta secundaria se dividieron en las cuatro áreas de habilidades que contempla el programa *día*:

Habilidades comunicativas:

- 1) Expresión clara
- 2) Vocabulario nuevo
- 3) Expresión de puntos de vista
- 4) Estructuración de contenidos
- 5) Escucha atenta hacia los demás

Habilidades cognitivas:

- 1) Formulación de preguntas
- 2) Deseos de saber y conocer
- 3) Involucración en temas revisados
- 4) Relación de temas de otras materias con la clase *día*
- 5) Mayor atención

Habilidades afectivas:

- 1) Seguridad
- 2) Participación
- 3) Identificación de sentimientos propios
- 4) Identificación de sentimientos de los demás
- 5) Control de impulsividad

Habilidades sociales:

- 1) Consideración con los demás
- 2) Respeto a los demás
- 3) Tolerancia
- 4) Participación libre

En esta escuela hubo resistencia por parte de las alumnas para aceptar dicho programa ya que no cumplía con sus expectativas (les parecía aburrido, no obtendrían una evaluación o puntos extra en otras materias, el constante cambio de horario resultó desmotivante, entre otras razones) por lo que el programa original se modificó a las circunstancias volviéndolo voluntario y no obligatorio.

Las conclusiones dadas por los maestros que implementaron dicho programa son más bien una crítica a su desarrollo: consideraban que faltaba capacitación y que sólo con el paso del tiempo fueron adquiriendo habilidad al implementarlo por experiencia y que en las próximas aplicaciones debían incorporarse mejoras, muchas de ellas sugeridas por las alumnas. A pesar de ello, en esta escuela sí hubo cambios, aunque no puede generalizarse debido a que no todas las alumnas concluyeron la clase, pero las que lo hicieron mejoraron en la redacción de textos, expresión oral, enriquecimiento del vocabulario, relaciones personales, control de la impulsividad, ortografía, entre otros aspectos.

Por otro lado, la SEP publicó un boletín informativo que presenta opiniones respecto al programa *dia* y pretende dar a conocer sus resultados, sin embargo dicha publicación pareciera propaganda, ya que sólo menciona las bondades del programa y no resultados que puedan ser sometidos a escrutinio.

Explica que se trata de una metodología pedagógica que propicia la discusión en torno a una obra de arte para que los niños desarrollen diversas habilidades. Menciona que se aplica aproximadamente en 200 escuelas del D.F. con la participación de 630 docentes y en otras de los estados de Nuevo León, Chihuahua, Guanajuato, Michoacán y Quintana Roo.

La entonces subsecretaria de Servicios Educativos para el Distrito Federal, Sylvia Ortega Salazar, explicó las características del programa y que los maestros fueron

capacitados previamente para convertirse en mediadores. Asimismo afirmaba que el Programa *dia* había dotado a los alumnos de herramientas para enriquecer su vocabulario y aprender a reconocer emociones y sentimientos en sí mismos y en sus compañeros, y les había inculcado el ejercicio de la libre expresión, el respeto y la tolerancia, actitudes y valores indispensables en la convivencia humana. Insistía en que *dia* no era una asignatura más, sino una dinámica que se efectúa una vez por semana para ayudar a los niños a elevar su aprovechamiento en las asignaturas y a establecer una relación armónica con su entorno.

Por su parte, el ex-subsecretario de Educación Básica y Normal, Lorenzo Gómez-Morín Fuentes, explicaba en ese boletín que la formación de ciudadanos era uno de los ejes fundamentales de la educación básica del actual gobierno y que la técnica *dia* formaba parte de las actividades extracurriculares y extraescolares de las aulas, las cuales se sumaban a las de convivencia cotidiana y a las clases integradas en la currícula. Señalaba que “... es una técnica pedagógica que permite el desarrollo de habilidades intelectuales superiores, el desarrollo de la inteligencia, utilizando de forma transversal los contenidos curriculares” y que su implementación “...es una visión federalista y participativa, donde las entidades participan en alianza con un organismo de la sociedad civil preocupado por la educación”, por lo que sería promovida en todo el país para mejorar los sistemas educativos (www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_3729_boletin_097).

Claudia Madrazo García, Directora de La Vaca Independiente, organismo promotor de este programa, exponía que se trataba de una alternativa real y concreta para transformar la educación: “Es un eje que vincula todas las materias y que ayuda a los niños a perder miedo a equivocarse y a sensibilizarse, observar y dialogar en las clases” (www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_3729_boletin_097).

Dada la carencia de resultados válidos en torno a la aplicación del programa *dia* se investigó en qué escuelas se estaba aplicando éste y si en ellas existía información confiable sobre sus resultados. Por ello acudimos en diciembre de 2006 con las autoridades de Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa (DGSEI) para saber en qué escuelas de esa delegación se estaba aplicando y se nos informó que se dejó de ejecutar por los altos costos que éste implicaba.

En el caso de algunas escuelas particulares se ofreció el programa como una actividad extracurricular para el desarrollo integral de los alumnos, pero sin seguir estrictamente la metodología sugerida por La Vaca Independiente, por lo que no se publicaron resultados donde se pudieran consultar.

Por todo lo anterior, consideramos que a pesar del tiempo que lleva de aplicarse el programa *dia* en nuestro país no se le ha dado ni la difusión ni la importancia que necesita para obtener resultados concretos o que quizá éstos existen pero hace falta sistematizarlos, porque no son suficientes para observar el alcance de la propuesta. Sin embargo, los pocos resultados que existen concluyen que hay una modificación en el aprendizaje y la conducta de los alumnos, elementos que habría que recuperar. Aunado a esto, el desconocimiento del programa por parte de maestros y directivos hacen creer que el programa *dia* no está funcionando, lo que nos hace preguntarnos cuán real puede ser esta aseveración. De ahí la consideración de una nueva aplicación del programa que permita la recolección y análisis de resultados.

En el siguiente capítulo se hace una descripción de los fundamentos teóricos tanto del programa *dia* como de la propuesta de intervención.

CAPÍTULO II. SUSTENTOS TEÓRICOS DEL PROGRAMA DIA Y DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

2.1 Supuestos teóricos del programa

“La Vaca Independiente” fundamenta el programa *dia* en las siguientes teorías:

1. Factores que influyen en el desarrollo humano
2. Etapas del desarrollo de Jean Piaget.
3. Hemisferios Cerebrales
4. Inteligencias Múltiples
5. La Inteligencia Emocional
6. Modificabilidad Cognoscitiva Estructural
7. Experiencias del Aprendizaje Mediado

(www.dia.lavaca.edu.mx)

2.1.1 Factores que influyen en el desarrollo del ser humano

Conocer los factores que influyen en el desarrollo del ser humano permite distinguir aspectos como la formación de su personalidad, los procesos de su aprendizaje y, la relación que establece con su entorno durante su vida.

Desde la perspectiva de la etiología¹, los factores que influyen en el desarrollo humano pueden dividirse en: endógenos y exógenos. Los factores endógenos se originan dentro del organismo de cada individuo (herencia genética, desarrollo orgánico y maduración del sistema nervioso) y son factores del desarrollo psicológico, mientras los factores exógenos tienen su origen en el exterior de un organismo y actúan sobre él (sistema social, cultural y medio ambiente).

¹ Término filosófico. Estudio sobre la causa de las cosas. Causa, motivo, razón, origen. Estudio de las causas de un orden determinado de efectos. Diccionario enciclopédico Master, Tomo IV, Edit. Olimpo, 1993, p.1537

La combinación de los factores mencionados, además de la cantidad y calidad de estímulos que recibe un ser humano a lo largo de su vida, pueden producir en diferentes personas los más diversos resultados.

La variedad de estímulos que recibe un ser humano puede ser dividida en tres grupos: los sensoriales que se reciben por medio de los sentidos (imágenes, sonidos, manipulación de objetos, percepción de texturas, entre otros); afectivos que se reciben por medio de la relación con otras personas, influyendo en su desarrollo emocional (palabras de aliento, motivación, comunicación, entre otros) y los intelectuales que nos ayudan a comprender las situaciones que se presentan en la vida cotidiana (percepción, memoria, imaginación, razonamiento, pensamiento, entre otros).

2.1.2 Teoría psicogenética de Jean Piaget

Esta teoría parte de que el niño debe realizar una serie de operaciones sobre los objetos que lo rodean, dichas operaciones están relacionados con ciertos principios: la efectividad, la posibilidad de efectuar operaciones reversibles, operaciones que permitan alcanzar la conservación, condición fundamental para poder construir la noción de objeto.

La teoría de J. Piaget consiste en una serie de estudios que analizan la evolución del intelecto desde el periodo sensoriomotriz del pequeño, hasta el surgimiento del pensamiento conceptual en el adolescente. En esta teoría se atienden las diversas etapas que se encuentran en el proceso de adaptación mediante el cual logramos relacionarnos con nuestro entorno. En el desarrollo intelectual se encuentran dos procesos básicos: asimilación y acomodación.

En el proceso de asimilación el individuo está expuesto a enfrentarse a una serie de experiencias nuevas, en las que debe hacer uso de sus conocimientos previos. La acomodación surge cuando el sujeto se da cuenta que el actuar de determinada forma sobre un objeto usando una conducta ya aprendida resulta insatisfactorio, por lo que ahora aplicará un nuevo comportamiento, modificando así su aprendizaje y ubicando

una nueva información con las experiencias y conocimientos previos (Flavell, 1985, pp. 78-85).

Frente a estos procesos se da tanto un desequilibrio como un equilibrio. En el caso del concepto de equilibrio, se trata de un proceso de autorregulación que produce como resultado la adquisición de conocimientos. Al hablar de desequilibrio nos referimos al momento en que un individuo se enfrenta a una situación desconocida en la que no se tiene una respuesta inmediata.

Las estructuras pueden ser consideradas como el conjunto de respuestas que tiene lugar luego de que el sujeto ha adquirido ciertos elementos del exterior. Así, para que el niño pase de un estadio a otro de mayor nivel en el desarrollo, tiene que emplear los esquemas que ya posee, pero en el plano de las estructuras (Piaget, 1997, p. 151).

El desarrollo de la inteligencia del niño inicia al momento de nacer, al igual que el crecimiento orgánico, y, según Piaget, consiste en una marcha hacia el equilibrio. Sólo que existe una diferencia esencial entre ambos, mientras que el cuerpo evoluciona hasta alcanzar la madurez de los órganos y llega a un nivel máximo para iniciar una regresión, la vida mental no termina con el final del dicho crecimiento, sino que tiene un desarrollo progresivo hasta el final de la vida.

El pedagogo suizo formula una ruta de desarrollo intelectual, que parte del momento del nacimiento y tiene su madurez alrededor de los quince años. Las etapas de desarrollo de Piaget son: 1ª. sensoriomotora, 2ª preoperacional, 3ª operaciones concretas y 4ª operaciones formales (Piaget, 1980, pp. 17-18). En la tabla 1 se describen con mayor detalle las etapas de desarrollo.

Tabla 1. Etapas de desarrollo intelectual

ETAPAS	EDAD	CARACTERÍSTICAS
Sensorio-motriz	Del nacimiento al año y medio o dos años de edad	<ul style="list-style-type: none"> • El niño se enfoca a sus acciones motrices y su percepción sensorial. • Reconocimiento de la pertenencia de objetos. • Se inicia el lenguaje considerado como pre-verbal. • Las conductas son intencionales cuando el niño desea algo y no lo puede obtener por él mismo. • Invención de nuevas soluciones. • Actividad motivada por la experimentación. • Egocentrismo • La limitación es un método de aprendizaje.
Preoperacional	De los 2 años de vida a los 7 años	<ul style="list-style-type: none"> • Por lo general el pensamiento no está organizado en conceptos, sin embargo tiene una noción de ellos. • El niño no tiene noción de lo que es la conservación de sustancias, materia, volumen, no diferencia entre mucho poco o igual. • Construcción de sentimientos hacia los demás. • Manipulación de objetos. • Imitación. • Juego simbólico. • El niño no puede reproducir series de acciones o hechos (da inicio a las representaciones mentales). • Egocentrismo. • Edad de las preguntas.
Operaciones concretas	De los 7 a los 11 años	<ul style="list-style-type: none"> • Se encuentran presentes operaciones de conservación. • El niño adquiere nociones de probabilidad y regularidad. • El niño puede: razonar simultáneamente acerca de un todo y de sus partes; seriar (disponer de acuerdo con la dimensión); reproducir una secuencia de eventos (representación mental) • Tiende a socializarse y ser objetivo. • Posee un pensamiento lógico. • Es capaz de coordinar operaciones. • Relaciona la información a través de lo que ya existe y lo que recibe para formar un criterio y forma de diálogo. • Lograr la jerarquización, incluso de objetos en una estructura. • Disminución del egocentrismo para volverse sociocéntrico.
Operaciones formales	De los 11 a los 15 años aproximadamente	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentra muchas soluciones a un problema. • El pensamiento es autoconsciente deductivo. • Se emplean reglas abstractas para resolver diversas clases de problemas. • Dominio del concepto de probabilidad. • Capacidad de cambiar estructuras ya construidas. • Formulación de hipótesis. • Habilidad verbal. • Habilidades algebraicas • Crítica literaria.

Tomado de: RIVA:1990, 68 y PIAGET:1980,66-73

2.1.3 Teoría de los hemisferios cerebrales

El cerebro humano está compuesto de dos hemisferios, el derecho y el izquierdo, cada uno realiza funciones específicas, están conectados por medio de millones de fibras nerviosas por una estructura llamada cuerpo calloso, permitiendo la interacción entre ambos.

El neurólogo Roger Sperry descubrió que ambos lados del cerebro son diferentes y tienden a dividirse las principales funciones intelectuales. El hemisferio derecho es

dominante en los aspectos del intelecto, en funciones no verbales o espaciales, es el sintetizador, el de la estructura total y la imaginación. El hemisferio izquierdo se especializa en funciones verbales y matemáticas, es el analizador, lógico y secuencial (Kolb, 2002, pp. 532-533).

Cada mitad tiene su propia forma de conocimiento y su manera de percibir el entorno. Sin embargo, es importante observar que aunque cada uno tenga sus especialidades, hay conexión entre ambos.

Tabla 2. Características de los hemisferios cerebrales

	Hemisferio lógico-verbal (lado izquierdo)	Hemisferio holístico-no verbal (lado derecho)
Modos de pensamiento	Lógico y analítico Abstracto Secuencial (de la parte al todo) Lineal Realista Temporal Simbólico Cuantitativo Lógico	Holístico e intuitivo Concreto Global (del todo a la parte) Aleatorio Fantástico Atemporal Literal Cualitativo Analógico
Habilidades asociadas	Escritura Símbolos Lenguaje Lectura Ortografía Oratoria Escucha Localización de hechos y detalles Asociaciones auditivas Procesa una cosa por vez Sabe como hacer algo	Relaciones espaciales Formas y pautas Cálculos matemáticos Canto y música Sensibilidad al color Expresión artística Creatividad Visualización, mira la totalidad Emociones y sentimientos Procesa todo al mismo tiempo Descubre qué puede hacerse
Comportamiento en el aula	Visualiza símbolos abstractos (letras, números) y no tiene problemas para comprender conceptos abstractos. Verbaliza sus ideas. Aprende de la parte al todo y absorbe rápidamente los detalles, hechos y reglas. Analiza la información paso a paso. Quiere entender los componentes uno por uno. Les gustan las cosas bien organizadas y no se van por las ramas. Necesita orientación clara, por escrito y específica. Se siente incómodo con las actividades abiertas y poco estructuradas. Le preocupa el resultado final. Le gusta comprobar los ejercicios y le parece importante no equivocarse. Quiere verificar su trabajo. Lee el libro antes de ir a ver la película.	Visualiza imágenes de objetos concretos pero no símbolos abstractos como letras o números. Piensa en imágenes, sonidos, sensaciones, pero no verbaliza esos pensamientos. Para entender las partes necesita partir de la imagen global. No analiza, sintetiza. Es relacional, no le preocupan las partes en sí, sino saber como encajan y se relacionan unas partes con otras. Aprende con actividades abiertas, creativas y poco estructuradas. Preocupa más el proceso que el resultado final. No le gusta comprobar los ejercicios, alcanzan el resultado final por intuición. Necesita imágenes, ve la película antes de leer el libro.

Tomado de: PORTELLANO: 1992, 62,77,86 y 123.

Sperry afirmaba que el sistema educativo y la ciencia no le dan la misma importancia a las funciones no verbales del cerebro, lo que ha traído como consecuencia una discriminación contra el hemisferio derecho.

A pesar de que estas habilidades las poseen todos los seres humanos, no todos las ejercitan por igual, sin embargo es posible desarrollarlas mediante la utilización de técnicas adecuadas. Basándose en las aportaciones teóricas se han elaborado, a lo

largo del tiempo, diversas estrategias para el trabajo con los dos hemisferios de manera separada y conjunta.

Por otro lado, Despins propone estilos de aprendizaje, regidos por ambos hemisferios cerebrales, sin embargo uno de éstos predomina sobre el otro. Dichos estilos los nombra y describe de la siguiente manera:

a) Intuitivo – divergente.

Hemisferio derecho. Se trata de un alumno que decodifica los estímulos de una manera directa e inmediata sin el intermedio de la razón formal. Predomina este hemisferio. Su pensamiento es divergente, aposicional y global. No le agradan los riesgos de los métodos tradicionales, ni las normas estrictas, ni someterse a recetas. Es muy personal en sus juicios, que a veces pueden parecer poco realistas. Es muy sensible al punto de vista de los otros y le encantan los cambios.

Hemisferio izquierdo. Desde otro punto de vista, este alumno es capaz de analizar sus reacciones, aunque sin sobrepasar generalmente un nivel informal.

b) Experimentador - sintético – creativo.

Hemisferio izquierdo. Estos alumnos son críticos ante la información recibida, analizan, comparan y valoran a la luz de nuevas ideas. Son dinámicos, sintéticos y con pensamiento sinóptico. Aprenden por ensayo y error. Experimentan y buscan la clave de los enigmas, las situaciones variadas y los que exigen flexibilidad y rapidez de reacción.

Hemisferio derecho. En esta categoría encontramos con frecuencia alumnos con capacidad de invención y creación, a veces de forma exagerada, pero se niegan a elaborar conclusiones precisas, predomina en ellos la intuición. El marco escolar tradicional frena generalmente su dinamismo ya que estas personas sienten la necesidad de trascender y superar los métodos.

c) Analítico – formal.

Hemisferio derecho. Esta categoría agrupa alumnos que se distinguen por ser curiosos, atentos y selectivos. Clasifican hábilmente informaciones diversas.

Hemisferio izquierdo. Construyen teorías y realizan análisis formales para coordinar mejor su acción. Les atraen las personas más por sus ideas que por su exterior. Les gusta la dialéctica. No temen enfrentarse con ideas abstractas, manifestar su rigor mental y su capacidad de conceptualización. Su lógica es a veces restrictiva o intempestiva. Son individuos que logran el éxito en el sistema tradicional. Construyen programas y planes detallados, aunque tienden a reflejar la realidad parcialmente.

d) Práctico – convergente.

Hemisferio izquierdo. Los alumnos con este estilo son prácticos, se adaptan a los reglamentos. Les favorecen los métodos que facilitan la aplicación de las teorías aprendidas. Les gusta encontrar soluciones a los problemas.

Hemisferio derecho. Manifiestan poca tolerancia hacia las ideas vagas, prefieren conocer la naturaleza de las cosas para integrarlas en su vida diaria. Toda dialéctica abstracta les resulta superficial porque no incide en la práctica (www.educarecuador.sc/_upload/hemisferios_cerebrales.pdf).

En la actualidad se sabe que aunque cada lado del cerebro es dominante en actividades específicas, ambos están capacitados en todas las áreas, que se ubican distribuidas en la corteza cerebral, además de que los utilizamos al mismo tiempo y sólo varía el grado en que lo usamos o su dominio (Kasuga, 2000, p. 10).

Conocer más a fondo el funcionamiento del cerebro y comprender las diferencias de cada hemisferio, debe llevar a una educación integral que permita utilizar las aptitudes de ambos, logrando un equilibrio de potencialidades.

El cerebro es flexible y puede ser modelado de distintas formas, la cultura como parte del ambiente humano, es una condición determinante para este fin. Por lo tanto esperaríamos que personas de diferentes culturas adquirieran diferencias en la estructura cerebral que tendrían efecto de por vida sobre la conducta. El cerebro en

desarrollo responde de manera especial a estos factores internos, que a su vez modifican la forma en que el cerebro reacciona a las experiencias externas.

2.1.4 Teoría de las Inteligencias Múltiples

Las Inteligencias Múltiples (IM) surgen como consecuencia de los conocimientos que a lo largo de la vida se han ido acumulando dentro del cerebro, éstas son nuevas construcciones basadas en potencialidades y capacidades de tipo biológico y psicológico (biopsicológicas), las cuales se desarrollan en mayor o menor proporción debido a las experiencias, factores culturales y motivaciones que cada ser humano ha recibido a lo largo de su desarrollo; la mente humana trabaja como un conjunto de capacidades necesarias para resolver problemas y elaborar productos valiosos en un contexto cultural o en una comunidad determinada (Gardner, 2001, p. 45).

Esta teoría rechaza la concepción tradicional de la inteligencia, medible a través de test y sin mayor cambio con la edad, el aprendizaje y la experiencia; es una capacidad innata de cada persona, de forma universal o general a la especie humana.

La teoría de las IM se basa totalmente en pruebas empíricas y se puede revisar a la luz de nuevos datos empíricos, defiende la idea de que el entorno cultural es determinante para el desarrollo de la inteligencia.

Howard Gardner señala que no existe una inteligencia general y total, sino que coexisten múltiples inteligencias. Define a la inteligencia como un conjunto de capacidades que permiten que una persona resuelva problemas o forme productos que son de importancia en su vida (Antunes, 2004, p. 75).

Criterios que empleó Howard Gardner para definir una inteligencia:

- 1) La posibilidad de que una inteligencia se pueda aislar en casos de lesiones cerebrales. Cuando se identifica que una persona posee facultades, a pesar de haber sufrido algún tipo de daño.
- 2) Una historia evolutiva y la plausibilidad evolutiva. Gardner concluye que cada una de las siete inteligencias cumple la condición de tener raíces embebidas

profundamente en la de los seres humanos, y aún antes, en la evolución de otras especies.

3) La existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central. Cada inteligencia posee un conjunto de operaciones centrales que sirven para impulsar las distintas actividades que corresponden a esa inteligencia.

4) Posibilidad de codificación en un sistema de símbolos: lenguaje hablado y escrito, sistemas matemáticos, gráficos, dibujos, ecuaciones lógicas, etc.

5) Un desarrollo bien diferenciado y un conjunto definible de actuaciones que indiquen un “estado final”. Cada actividad basada en una inteligencia tiene su propia trayectoria evolutiva: es decir, cada actividad tiene su propio tiempo para surgir en la infancia, llegar a su punto culminante y su propia manera de declinar, de manera gradual o rápida al llegar a la vejez.

6) La existencia de *idiot savants* (idiotas sabios), prodigios y otras personas excepcionales. Un ejemplo es el savant, que presenta una capacidad excepcional en un ámbito dado, pero cuyo rendimiento en otros ámbitos es normal o incluso inferior a lo normal.

7) Contar con el respaldo de la psicología experimental. Los psicólogos pueden averiguar la relación entre dos operaciones observando hasta qué punto se pueden llevar a cabo dos actividades simultáneamente.

8) Contar con el apoyo de datos psicométricos, a pesar de que puedan estar en contradicción con las IM. Por ejemplo, los estudios de la inteligencia espacial y la inteligencia lingüística han aportado pruebas convincentes de que entre estas dos facultades existe, como mucho, una correlación débil.

Está claro que debemos esforzarnos por cultivar tanto las inteligencias como la moralidad y, en la medida de lo posible, combinarlas en forma de virtudes; pero es un grave error confundirlas entre sí. Los usos constructivos y positivos de las inteligencias no se producen por accidente; decidir cómo hacer uso de las propias inteligencias es una cuestión de valores, no de mera capacidad (Gardner, 2001b, pp. 46-51).

Gardner determina ciertos prerrequisitos que debe tener una inteligencia y con ellos se asegura que la inteligencia humana será útil e importante en un determinado contexto o ambiente cultural:

- Debe poseer un conjunto de habilidades para la solución de problemas.
- Dominar la potencia para encontrar o crear problemas y adquirir un nuevo conocimiento. (Gardner, 2001a, pp. 96-98).

Aunque las inteligencias son relativamente independientes, para poder solucionar, crear un problema o adaptarse al medio que le rodea, cada persona utiliza varias de éstas, partiendo de conocimientos, habilidades, disposiciones, conductas, además del contexto en que está inmersa permitiéndole mostrar una identidad propia y distinta a las demás.

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES SEGÚN GARDNER



Tomado de www.sepiensa.org.mx

Gardner considera 8 inteligencias. Nilson Machado, doctor de educación por la Universidad de Sao Paulo, menciona una novena inteligencia, que es la pictórica, ya que demostró que cuenta con los ocho criterios mencionados anteriormente para que una inteligencia pueda ser considerada como tal (Antunes, 2004, pp. 21-22).

En la siguiente tabla se describen brevemente las características y habilidades derivadas de las inteligencias múltiples que Gardner considera, incluyendo además la que propone Machado.

Tabla 3. Inteligencias múltiples

INTELIGENCIA	LOCALIZACIÓN	DESCRIPCIÓN	HABILIDADES
LÓGICO-MATEMÁTICA	Lóbulos frontales y parietales derechos	Se facilita el cálculo y la percepción de la geometría espacial. Ayuda a la resolución de problemas (crucigramas, rompecabezas, tangram, ajedrez)	Enumerar Hacer series Verificar Deducir Comparar Medir Sacar conclusiones
ESPACIAL	Hemisferio derecho	Sirve para lograr orientación en distintas localidades. Percepción y recreación precisa del mundo visual. Representaciones gráficas en mapas, diagramas, gráficos y formas geométricas. Capta metáforas Fomenta el contar historias y opiniones de la vida cotidiana.	Comparar Observar Deducir Relatar Combinar Transferir Localizar en espacio y tiempo
LINGÜÍSTICO-VERBAL	Hemisferio izquierdo. Vocabulario: lóbulo frontal, encima del temporal. Lenguaje. Lóbulo temporal.	Vehículo transmisor del conocimiento Instrumento esencial de supervivencia Elemento importante de la comunicación, sin un amplio vocabulario esta se ve limitada. Se inicia con el balbuceo de los bebés Capaz de procesar con rapidez mensajes lingüísticos, ordenar palabras y dar sentido lúdico a los mensajes.	Describir Narrar Observar Comparar Relatar Valorar Resumir Sacar conclusiones
CINESTÉSICA CORPORAL	Hemisferio izquierdo	Se utiliza el cuerpo como medio de expresión y solución a problemas. Capacidad de trabajar con objetos que impliquen motricidad	Comparar Medir Relatar Transferir Demostrar Interactuar Resumir Interpretar Clasificar
MUSICAL	Hemisferio derecho, lóbulo frontal	Percepción de tono, melodía, ritmo, timbre y frecuencia Facilidad para identificar sonidos diferentes Percepción de matices en su intensidad y direccionalidad. Aislar sonidos en agrupamientos musicales	Observar Identificar Relatar Reproducir Conceptualizar Combinar
NATURALISTA	Hemisferio "derecho"	Atracción por el mundo natural, sensibilidad y relación con el mismo. Capacidad de identificación del lenguaje natural. Capacidad de éxtasis ante el paisaje humanizado	Relatar Demostrar Seleccionar Plantear hipótesis Clasificar Revisar
PERSONALES (Interpersonal e intrapersonal)	Lóbulos frontales	Interpersonales: Percibir y comprender a otras personas. Descubrimiento de las fuerzas que impulsan el sentimiento de empatía Intrapersonales: Capacidad de autoestima, automotivación Formación de modelo coherente y verdadero de sí mismo Creación de la felicidad personal y social	Interactuar Percibir Relacionarse con empatía Mostrar autoestima y autoconocimiento Ética
PICTÓRICA	Hemisferio derecho	Capacidad de expresión mediante trazo, dibujo o caricatura Sensibilidad para dar movimiento y belleza a dibujos y pinturas Autonomía para captar y reproducir colores de la naturaleza Ubicación en diferentes niveles de informática gráfica	Observar Reflejar Reproducir Transferir Criticar Sacar conclusiones

Tomado de: ANTUNES: 2004,25-100

Estas capacidades de la mente son muy diversas, lo que ha permitido la elaboración de programas igualmente diversos que emplean algunas expresiones artísticas, como las plásticas, con el fin de modificar los métodos tradicionales de enseñanza.

2.1.5 Inteligencia Emocional

Las emociones son importantes para conocer el funcionamiento de la mente, ya que éstas, el pensamiento y el aprendizaje están vinculados. Sin embargo se le ha dado poca importancia a su estudio e incluso se le ha considerado como pérdida de tiempo. Ha sido relegada de los sistemas educativos habituales en general. Hasta ahora la psicología está abordando las emociones concebidas desde la inteligencia, lo que ayuda a comprenderlas, conocer sus implicaciones en la vida y su buen desarrollo. De la misma manera que la inteligencia puede desenvolverse, ejercitarse y ayudarnos a ser mejores, también es posible modificar el campo emotivo. El carácter, las conductas heredadas y las tendencias del ánimo pueden educarse y transformarse. Las emociones son parte fundamental de las funciones del cerebro, ya que permiten desarrollar al mismo tiempo algunas otras. Sobre todo porque el desarrollo de las emociones ocurre en correspondencia con el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral, que se comienza a adquirir en los primeros meses de vida de un niño (Vallés, 2000, pp. 53-57).

Las emociones son reales (manifiestas), como el miedo, gozo, sorpresa, disgusto, ira o tristeza. En cambio los sentimientos son respuestas desarrolladas cultural y ambientalmente a las circunstancias como la preocupación, frustración, cinismo y optimismo.

Las emociones son medibles como el ritmo cardiaco, presión sanguínea, respuestas cutáneas provenientes de las glándulas sudoríparas, del sistema gastrointestinal y la de las neuronas del cerebro, respiración, movimientos oculares, color de la piel, ruborización, etc. (Vallés, 2000, p. 48). Aparecen incluso antes que el razonamiento en algunos momentos, como en alguna emergencia, no nos detenemos a pensar y

reflexionar, sino que nos dejamos llevar por instintos, motivados por alguna emoción. El lado emocional motiva a expresar ideas, pensamientos y argumentos.

La forma de manejar nuestras emociones es parte de nuestra personalidad y nos ayuda a tomar la mayor parte de nuestras decisiones. Las personas establecemos nuestros objetivos con base en experiencias previas (ya que generan pensamientos, opiniones y decisiones) que no sólo ayudarán a decidir con rapidez, sino que por basarse en algún valor serán de calidad: “la buena enseñanza no evita las emociones, sino que las abarca” (Jensen, 2004, p. 114).

Las emociones dirigen la creatividad, pues rigen las artes, el humor, la imaginación, el amor, la música y el altruismo. Es importante manejar con cuidado las emociones, ya que resulta peligroso la carencia y el no tener control de ellas. “Tener ese control y dominio es una evidencia de ser inteligentes, pero de ser inteligentes emocionalmente” (Vallés, 2000, p. 88).

Según Goleman, comportamientos como la incapacidad de controlar la ira, la falta de empatía o compasión, bajo umbral de tolerancia a la frustración, dificultad para reconocer los propios sentimientos y distinguirlos de la presión ambiental, incompetencia para reprimir impulsos y dificultad para aplazar recompensas son conductas que afectan negativamente las relaciones interpersonales, ya que reflejan poca capacidad para manejar las emociones y estados de ánimo que nos provocan los acontecimientos de la vida diaria.

Las emociones no son un complemento, son una forma de aprendizaje. Lo que con ellas aprendemos es tan importante como lo obtenido por cualquier otra vía y es más duradero. Son parte integral de la educación de un niño.

En 1990, Peter Salovey y John Mayer presentaron su teoría sobre la inteligencia emocional, en la que abordaron las emociones desde otro punto de vista. Para la inteligencia existen un sinnúmero de definiciones, de manera general se puede decir que la inteligencia implica capacidades, facultades como la atención, memoria, lenguaje y abstracción. Estos autores conceptualizaron las emociones desde la inteligencia, por la relación cognoscitiva que existe entre ambas (Vallés, 2000, p. 90).

Salovey identifica cinco esferas principales para comprender lo que es la inteligencia emocional:

- 1) Conocer las propias emociones. Tener conciencia de uno mismo; reconocer un sentimiento mientras ocurre.
- 2) Manejar las emociones. Se basa en la conciencia de uno mismo para manejar los sentimientos; capacidad de serenarse, de librarse de la irritabilidad, la ansiedad y la melancolía excesivas, así como de las consecuencias del fracaso.
- 3) Dominar la propia motivación. Ordena las emociones para prestar atención a la automotivación, el dominio y la creatividad. Se refiere al autodomínio emocional, a postergar la gratificación y contener la impulsividad; sirve de base a toda clase de logros.
- 4) Reconocer emociones en los demás. La empatía, otra capacidad que se basa en la autoconciencia emocional.
- 5) Manejar las relaciones. El éxito de las relaciones es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás, la competencia y la incompetencia social, así como las habilidades específicas que esto supone (Vallés, 2000, pp. 92-94).

Es tan importante tener un coeficiente emocional elevado como un alto coeficiente intelectual, ya que el desarrollo de estas capacidades ayuda a conformar adultos responsables, atentos y productivos, más capaces de manejar el estrés emocional de estos tiempos.

Según Goleman tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente, que al interactuar construyen nuestra vida mental. La primera es la mente racional, más consciente, reflexiva, capaz de analizar y meditar; la segunda es la mente emocional, impulsiva y poderosa, a veces ilógica. En muchos momentos estas mentes están armoniosamente coordinadas, los sentimientos son esenciales para el pensamiento y el

pensamiento lo es para el sentimiento. Pero al aparecer en las pasiones la balanza se inclina y es la mente emocional quien domina y aplasta a la mente racional.

Una persona con un buen desarrollo emocional conoce y maneja bien sus propios sentimientos e interpreta y se enfrenta con eficacia a los sentimientos de los otros; cuenta además con ventajas en cualquier aspecto de la vida y tiene más probabilidades de sentirse satisfecha, de ser eficaz en su vida y de dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia productividad.

Es importante incluir en las actividades curriculares a las emociones, ya que influyen directamente en la construcción de significados, la motivación, la conducta y la cognición de un alumno.

El niño de 7 a 11 años, que se encuentra en educación primaria, asocia estados de ánimo con su rendimiento escolar, produciéndose estados de ánimo positivos y negativos de acuerdo con las calificaciones obtenidas, por ejemplo, tenderá a sentirse triste como resultado de su bajo rendimiento escolar (Vallés, 2000, p. 57).

2.1.6 Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE)

La Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural presenta un enfoque de modificación activa cuya intención es lograr que el individuo cambie y al mismo tiempo se le proporcionen los medios necesarios para su adaptación al ambiente, según Feuerstein (citado en Prieto, 1992, p. 26).

Los seres humanos somos maleables y flexibles lo cual hace que nuestro comportamiento y desarrollo sean impredecibles por lo que se entiende que constantemente estamos en condiciones de modificar nuestra respuesta ante un estímulo (Hinojosa, 2003, p. 25).

El cambio estructural cognitivo que se espera es resultado de la adaptación del ser humano a las condiciones de vida y a la forma en que refleja los cambios en sus condiciones internas. Estos cambios no son sucesos aislados porque actúan y responden a diferentes fuentes de información.

Existen tres criterios que definen esta teoría:

- 1) Relación parte-todo: los cambios que se producen en una parte al interior del organismo afectan necesariamente al todo.
- 2) Transformación: los conocimientos que se dan en el ser humano cambian de acuerdo con las situaciones y dominio de contenidos.
- 3) Continuidad y autoperpetuación: todo cambio llega y se instala en el organismo modificándose cada vez que se presenta una nueva situación o experiencia (Prieto, 1992, p. 29).

Esta teoría es limitada por barreras que impiden cambios estructurales en los individuos:

- La etiología considera que la herencia genética, anomalía orgánica, privación del medio ambiente son factores que afectan la mediación aunque no necesariamente la bloquean.
- Periodo crítico, marca dónde se limita la edad de la plasticidad del organismo. La edad reduce la flexibilidad debido a la cooperación en el proceso y a la experiencia acumulada
- Severidad de la condición en que el individuo se encuentra (Martínez, 1991, pp. 10-14).

Para hablar de modificación de las inteligencias primeramente hay que hablar de inteligencia y modificabilidad, por tanto hay que definir las sin olvidar lo que Bruner afirma “no es posible desarrollar el intelecto si no hay influencia cultural, social, política y moral” (HINOJOSA: 2003,16). Por tanto, rechaza la concepción tradicional que se tiene de la inteligencia como medible y predecible, ya que considera que ésta es susceptible al cambio.

Según Reuven Feuerstein, la inteligencia es la tendencia que el organismo humano tiene al ser modificado en su propia estructura como respuesta a la necesidad de adaptarse a nuevos estímulos ya sean internos o externos. Además considera a la experiencia y la edad como elementos necesarios para el desarrollo de la inteligencia.

Feuerstein menciona dos modalidades del desarrollo cognitivo: 1) exposición directa del organismo a un estímulo y 2) experiencia del aprendizaje mediado (Prieto, 1992, p. 30). En la exposición directa del organismo a un estímulo la MCE define a la inteligencia como el organismo capaz de ser modificado desde su estructura, dependiendo de la forma en que se adapta el ser humano a nuevos estímulos produciendo así nuevos estadios que no existían en el individuo además del cambio de operar y comportarse. La MCE se caracteriza por ser un proceso de cambio autónomo y autocontrolado del organismo. Mientras que en la Experiencia de Aprendizaje Mediado la modificabilidad es la forma en que cada ser humano se adapta a las situaciones por las que atraviesa a lo largo de la vida y logra así tener un medio por el cual obtener cambios internos. Esta modificabilidad dependerá de la intención y calidad de intervención que tiene el mediador.

2.1.7 Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)

El aprendizaje mediado fue desarrollado por Reuven Feuerstein para describir la relación que se da entre el mediador y el alumno. "La Experiencia de Aprendizaje Mediado es una condición para lograr el desarrollo y el enriquecimiento cognoscitivo del sujeto" (Prieto, 1996, p. 23).

El mediador debe tener gusto y amor hacia aquello que quiere enseñar ya que cuando no se hace de esta forma los resultados pueden ser los menos favorables. Además, el mediador es quien busca los recursos para motivar al alumno, sensibilizándolo tanto en la observación como atención que se tiene al estímulo presentado; propiciará el ambiente adecuado para intervenir en la regulación de la conducta con que los alumnos se organizarán de acuerdo con sus necesidades. "La Mediación es el proceso dinámico y abierto y no debe ser aplicado en forma rígida" (Hinojosa, 2003, p. 30).

Según Reuven Feuerstein "La mediación es un proceso de interacción entre el organismo humano en desarrollo y el adulto con experiencia e intención, que selecciona, enfoca, retroalimenta las experiencias ambientales y hábitos de

aprendizaje; pero, además la medición es el resultado cambiado de la exposición directa al mundo y la experiencia mediada por la que se transmiten las culturas” (Hinojosa, 2003, p. 39).

El aprendizaje mediado pretende desarrollar personas metacognitivas, o sea, capaces de regular el propio aprendizaje, planificar, aplicar, controlar y evaluar estrategias para resolver diversas situaciones y transferirlas como respuesta a próximas situaciones.

Las estrategias que un ser humano emplea se desarrollan de acuerdo con sus necesidades, edad e intereses por lo que Feuerstein se vio en la necesidad de identificar criterios fundamentales en el proceso de mediación:

- Intencionalidad y reciprocidad
- Trascendencia
- Significado
- Competencia
- Regulación y control de la conducta
- Participación activa y conducta compartida
- Individualización y diferencias psicológicas
- Mediación de la búsqueda, planificación y logro de objetivos de la conducta
- Mediación del cambio: búsqueda de novedad y complejidad
- Mediación del conocimiento de la modificabilidad y del cambio (Hinososa, 2003, pp. 30-39).

Respecto a la intencionalidad y reciprocidad, el mediador (padre, maestro, consejero) deliberadamente guía al individuo a elegir ideas, interpretaciones y estímulos específicos; modifica a ambos implicados en la manera de interactuar. El mediado cambia la manera de ver las situaciones y es permeable a los estímulos.

En la EAM el mediador está motivado por la intención de hacer que una persona perciba, registre, comprenda o experimente de modo cognitivo y emocional determinados estímulos, hechos, relaciones, operaciones o sentimientos. Esta intención modifica no sólo al mediador sino al mediado. La reciprocidad ocurre en el momento en que el mediador o alumno se sensibilizan y el mediador es capaz de escuchar y

cooperar con las opiniones del mediado para lograr una meta común (Hinojosa, 2003, p. 32).

Para que se dé la intencionalidad y la reciprocidad es necesario analizar y tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Movimiento corporal, gestual y verbal
- Trabajar con diferentes niveles de dificultad e interés
- Estímulos, presentación de ideas y variedad de materiales (Hinojosa, 2003, p. 38).

El mediado se hace consciente de lo que ocurre y esto provoca que sea capaz de mediarle a sí mismo.

La trascendencia implica proporcionar mecanismos al sujeto para responder a situaciones que se le presentan, sin olvidar que las acciones del pasado serán utilizadas en el futuro. “No basta con que los alumnos respondan a partir de sus necesidades inmediatas hay que crear necesidades nuevas de precisión y exactitud de conocimiento, de significado, etc.” (Martínez, 1991, p. 69). Es llegar más allá de la sola resolución de un problema, es decir, la apropiación de experiencias nos lleva a la comprensión para posteriormente transmitir las. En el ámbito escolar, el maestro puede relacionar los temas de varias asignaturas, logrando un aprendizaje integral, lo cual será aplicable a la vida diaria del alumno.

El significado, consiste en convertir al objeto en fuente de energía, acción, motivación y entusiasmo, haciéndolo interesante y relevante para el sujeto, para así integrar conocimientos previos a los recientemente adquiridos. La tarea del mediador consiste en propiciar la relación activa y emotiva del mediado con el objeto, ayudando al individuo a entender y representar el proceso mediante el cual se produce el conocimiento.

El significado incluye tres requisitos para desarrollarse: 1) despertar en el niño el interés por la tarea en sí. 2) discutir con el sujeto sobre la importancia que tiene una determinada tarea y 3) explicar la finalidad que se tiene con las actividades y su aplicación (Prieto, 1996, p. 25).

La competencia es estimular al ser humano para que crea en su capacidad de hacer cualquier cosa y ser mejor en todo momento, despertar la curiosidad, motivación e

interés. Así el alumno se esforzará por lograr la construcción de nuevas experiencias que lo lleven al éxito. “El mediador organiza la clase según el nivel del individuo para que las acciones se puedan alcanzar con éxito” los profesores deben adaptar los contenidos para interesar a los estudiantes propiciando la competencia en ellos (Prieto, 1996, p. 27).

La competencia no se refiere a competitividad con otros sino con uno mismo, donde el mediador es el regulador del progreso del individuo, además de ser quien adapta los aprendizajes de acuerdo con los intereses y edad del mediado (Prieto, 1992, p. 39).

En la regulación y control de la conducta las personas tenemos una serie de reacciones ante ciertos estímulos que se nos presentan, las cuales, en algunos casos, son respuestas impulsivas y sin coherencia; es aquí donde un mediador nos ayuda a construir nuevas soluciones a partir de conocimientos previamente adquiridos, dándonos un orden y sentido. “Significa ayudar al niño a regular su conducta impulsiva enseñándole estrategias de planificación” (Prieto, 1996, p. 27). El maestro debe señalar el qué, cómo, cuándo y por qué hacer cierta actividad o dar determinada respuesta (Prieto, 1992, p. 40).

La participación activa y conducta compartida consiste en la relación que se da entre el profesor y el alumno, al momento de compartir experiencias, sin que las ideas del maestro sean consideradas de manera absoluta, ya que él funge como aprendiz que dirige y encauza una discusión solamente. Con ello el profesor y el alumno pueden resolver una tarea. “La mediación, a través de una intervención orientada hacia la conducta compartida permite enseñar el respeto mutuo, es decir los niños aprenden a tener en cuenta las necesidades y puntos de vista diferentes al propio” (Prieto, 1992, p. 41). Esta relación se da no sólo entre profesor-alumno, sino entre alumno-alumno, propiciando un respeto a las opiniones de los demás y al mismo tiempo la cooperación para la resolución de un problema.

En cuanto a la individualización y diferenciación psicológica se tiene que tomar en cuenta que cada persona es única e irrepetible y adoptar diferentes modelos de enseñanza, considerando que cada alumno tiene distintos estilos de aprendizaje. “... la mediación debe centrarse en la ayuda específica del individuo, atendiendo a su proceso personal...” (Prieto, 1996, p. 28). Cada alumno debe manifestar sus ideas,

pensamientos y opiniones independientemente de lo que los demás expresen, sin olvidar el respeto hacia los demás.

En el rubro de la mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta, la intención del mediador es enfocar las ideas de los mediados en una dirección para establecer metas a corto y largo plazo, logrando con ello la discriminación y diferencia entre metas reales e irreales (Prieto, 1992, p. 42). En este aspecto se van a ver implicados procesos superiores de pensamiento, así como mecanismos de autorregulación y autocorrección de la conducta.

En la mediación del cambio, por la búsqueda de la novedad y complejidad, el mediador fomentará en los alumnos la curiosidad intelectual y el pensamiento divergente. Tienen que aprender a buscar lo novedoso de las tareas, o sea ser creativo, debe autopercebirse como sujeto activo, capaz de generar nueva información y procesar tanto la información pasada como la nueva. (Prieto, 1992, p. 43). De la misma manera aprenderán a ser autocríticos exponiendo sus ideas a la opinión de los compañeros, viendo que existen diferentes formas de solucionar un problema y como se puede aumentar la complejidad de éste.

También es labor del mediador presentar las tareas de forma novedosa utilizando diferentes recursos, metodologías, modalidades de lenguaje, etc. (Prieto, 1996, p. 31).

La mediación del conocimiento, de la modificabilidad y del cambio logra que el alumno se perciba como sujeto activo al momento de modificar su funcionamiento cognitivo. Se hace consciente de su capacidad de generar y procesar información, además de cambiar su forma de pensar (Prieto, 1996, p. 31).

Para que el sujeto llegue a tener un conocimiento objetivo de sí mismo y de su potencial de cambio cognitivo se ha de fomentar en él el pensamiento reflexivo y la interiorización de los sucesos. Se han de desarrollar en el alumno los mecanismos de autorregulación y control de la conducta. “La función del mediador consta de ayudar al alumno a entender los sucesos de la vida y la interiorización de los mismos” (Prieto, 1992, p. 43).

2.2 Conceptos básicos de la propuesta de intervención

Además de las teorías anteriormente descritas, para comprender esta investigación es necesario conocer y entender otros tres conceptos fundamentales en los que se basaron los indicadores para el análisis de resultados. Se aborda en sus términos generales: el concepto de expresión, creatividad y afectividad.

2.2.1 Expresión

La expresión nace con la vida, es la manifestación más natural del ser; su función es establecer armonía entre individuo y sociedad. En toda comunidad está presente la necesidad del ser humano de compartir con otros lo que piensa, lo que siente y lo que desea. En este sentido se desarrolla la concepción de “expresión”, que es la demostración de ideas o sentimientos mediante un mensaje, en el que existe un emisor y un receptor concluyendo en el proceso de comunicación. Recordemos que sin expresión no existe comunicación.

La expresión de ideas no sólo está conferida al lenguaje oral y escrito, pues existen otros recursos proporcionados por el arte y la ciencia que hacen universal la comprensión de estas manifestaciones, a pesar de las múltiples lenguas que los hombres hablan y escriben para revelar sus conceptos, anhelos y saberes. Las ideas que cada ser humano manifiesta son individuales y de carácter subjetivo basadas en su personalidad y experiencias (Díaz, et.al.: 1983, p. 19). Es importante no dejar de lado el lenguaje corporal ya que éste manifiesta ideas sin reservas afectivas que no pueden ser expresadas de forma oral.

Esta investigación plantea principalmente el desarrollo de la expresión oral y escrita.

La expresión oral se refiere a la manifestación de pensamientos, vivencias, emociones e ideas, a través del habla y se adquiere por imitación, mediante un aprendizaje que sólo gracias al ejercicio puede llegar a su más alto nivel (Sefchovich, 1985, p. 16)

Al hablar de oralidad es importante considerar los siguientes aspectos:

- El lenguaje debe ser claro, preciso y correcto. En caso de no ser así encauzarlos a la terminología correcta
- El vocabulario debe ser formal y variado de tal manera que permita su enriquecimiento y uso adecuado del idioma.
- Es preciso mantener un volumen de voz que permita que todos escuchen con claridad.
- Se recomienda adoptar una postura corporal espontánea y relajada.
- La modulación debe ser cuidadosa, clara y natural, sin exagerarla.
- Para facilitar la comprensión, es preferible hablar a un ritmo lento y en el turno correspondiente.

En la escuela primaria se fomenta la expresión oral mediante distintas técnicas, entre ellas la descripción y narración, las cuales enfatizamos en este trabajo. La descripción nos permite conocer los elementos del lenguaje oral, habilidad de observar, atención visual, propiedad al hablar e interpretar imágenes y a partir de dichas habilidades se posibilita la narración, la cual es un relato de lo que se piensa, se ve y escucha y es también un estímulo de la capacidad imaginativa del niño. (Díaz, 1983, p. 41).

Todo aquello que expresamos de forma oral es posible plasmarlo de manera escrita. La expresión escrita transmite la historia, la cultura, la vida y experiencias de las personas, mediante los textos. Puesto que el texto es un conjunto de párrafos unidos que tratan de un tema común con pretensiones de comunicación, debe mantener condiciones de adecuación, coherencia y cohesión; es decir, debe transmitir un mensaje completo y cerrado, en que los párrafos estén articulados y tengan sentido, y en que las oraciones que los constituyen estén relacionadas y ordenadas.

- La coherencia atañe al significado del texto. Para que sea coherente debe mantener un equilibrio entre su fondo o contenido, su forma o manera de transmitir a información y su estructura lógica. La coherencia exige que el texto desarrolle un asunto común en cada párrafo, que sea verosímil aunque no sea verdadero, que tenga una estructura y que la información que transmite progrese adecuadamente.

- El texto ha de ser claro y preciso, debe tener sentido unitario global y no ha de contener contradicciones.
- La cohesión se refiere a la técnica y a los procedimientos de construcción del texto, y consiste en que las proposiciones, las oraciones y los párrafos estén ensamblados y se den sentido entre sí utilizando diversos procedimientos léxicos, semánticos y gramaticales.

Algunas características de la expresión oral y escrita son las siguientes:

1. En la comunicación cotidiana el lenguaje oral es momentáneo, fugaz y puede manifestar una mayor carga emocional que el escrito.
2. A fin de asegurar la recepción del mensaje, la articulación y la sección de palabras en el lenguaje escrito son distintas de las del lenguaje oral, así lo exige el hecho de que uno se capta con la vista el otro con el sistema auditivo.
3. En el acto comunicativo, el lenguaje oral exige con frecuencia mayor variedad de signos lingüísticos que el lenguaje escrito.
4. La lengua hablada es mucho más repetitiva que la escrita. A veces se utiliza mayor cantidad de palabras en la lengua oral que en la escrita para expresar una misma idea; sin embargo, para suplir la entonación del lenguaje hablado, la escritura requiere de más palabras.
5. La construcción gramatical del lenguaje escrito necesita más cuidado que la del lenguaje oral. La escritura usa con más frecuencia las conjunciones para articular las ideas, en tanto que el lenguaje hablado puede auxiliarse de la mímica, del entonación y de las pausas con un mismo objeto (Serafini, 1999, pp. 30-34)

2.2.2 Creatividad

Guilford la conceptualiza a la creatividad como el proceso de pensamiento que se desencadena a causa de la entrada de un sujeto a un problema, ante cuya solución

utiliza ciertas habilidades adquiridas por las condiciones socioculturales en las que está inmerso. Estas habilidades son:

- Originalidad. Es la capacidad de producir algo diferente
- Fluidez. Se refiere a la facilidad con que las ideas son generadas
- Flexibilidad. Es la habilidad de adaptar, redefinir, reinterpretar, o tomar una nueva táctica para llegar a la meta.
- Elaboración. Es el grado de desarrollo de las ideas producidas

(Citado en Espriú, 2002, p. 2)

La creatividad está presente en todas las etapas del ser humano, en mayor o menor grado dependiendo de la actividad en que esté involucrado. En los niños dicha capacidad se manifiesta en todas sus acciones y por tanto todas esas experiencias pueden y deben estimular su desarrollo.

Nada sucederá en la creatividad si no hay alguien que la provoque, por ello la motivación y disposición de una persona para detenerse y enfocar la atención sobre determinado punto es importante, en este momento el maestro debe proporcionar al alumno oportunidades para el aprendizaje y apoyo en la construcción del conocimiento evitando estudiantes pasivos y propiciando un aprendizaje activo.

Es importante dejar claro que creatividad y solucionar un problema no son lo mismo, ya que el hecho de identificar, ver, integrar, asociar los conocimientos previos para reconocer un problema implica un acto creativo, en el que intervienen aspectos sociales, actitudinales, afectivos además de procesos fisiológicos.

Condiciones que facilitan el impacto de las técnicas de desarrollo de la creatividad:

1. Producción de cosas nuevas y valiosas. Capacidad de crear, plantear identificar y proponer problemas.
2. Es integral. Porque las personas deben seguir determinados procesos basados en su personalidad y motivación intrínseca.
3. Focalizada. Se es creativo donde se puede ser creativo.
4. Aprendizajes y aproximaciones sucesivas. Cuando los estudiantes repiten conductas basados en la premiación.

5. Desarrollo de la conciencia. Al afectar la estructura mental se afecta la percepción de la realidad. (Penagos, 2002, pp. 7-9)

Tradicionalmente, se considera que el proceso creativo consta de cinco etapas:

- La preparación, o inmersión, consciente o no, en un conjunto de cuestiones que resultan interesantes y causan curiosidad. Parte del proceso donde interviene directamente la enseñanza.
- La incubación, durante la cual las ideas se instalan e interactúan inconscientemente.
- La iluminación, cuando las piezas encajan, se reestructura el problema y lleva a su solución.
- La evaluación, cuando se debe decidir si la opción elegida vale la pena ser atendida.
- La elaboración. La etapa que lleva más tiempo y supone el trabajo más duro. Se supone que hay menos inspiración que trabajo. Incluiríamos en este período a la verificación, es decir, ya elaborada la idea hay que probar si lleva a la solución satisfactoria (González, 1997, pp. 52-53).

2.2.3 Afectividad

En la enseñanza primaria, la maestra (o), como sustituto psicológico de la madre, ejerce una influencia muy grande en la afectividad del niño, por ende no podemos dejar de atender y entender un concepto tan importante como lo es “la afectividad” puesto que en éste ámbito, las situaciones emocionales están a flor de piel. Es importante tomar en cuenta que cuando un alumno pone una barrera afectiva, se suscitan un conjunto de circunstancias como: la angustia, falta de interés, de motivación, que, en determinados casos, bloquean la adquisición satisfactoria de conocimientos y esto no permite que se procesen completamente, aun cuando el aprendiz los entienda. En consecuencia para que haya una mejor recepción del conocimiento se requiere de

empatía, disponibilidad y autoconfianza. Por lo que surge la necesidad de explicar desde que punto vemos, utilizamos y analizamos la afectividad.

Los objetivos que debe alcanzar la educación de la afectividad son: el normal desarrollo de la misma, la comunicación de los sentimientos y el control emocional; con base en ellos, en esta investigación entendemos a la afectividad como la capacidad que cada alumno tiene de reaccionar ante cualquier estímulo, ya sea proveniente del medio externo o interno en que se desenvuelve y se ve manifiesto principalmente en los sentimientos y las emociones.

Es importante tomar en cuenta dicho concepto ya que, la mayor parte de nuestra personalidad radica en ella, puesto que un alto porcentaje de nuestras acciones no viene de razonamientos sino de estados afectivos. Algunas de las decisiones más importantes como la elección de una pareja o profesión, están condicionadas por nuestra afectividad.

La educación afectiva, por su naturaleza, no puede ser sistematizada de igual manera que la formación intelectual ya que en ella surgen varios fenómenos como:

- Identificación afectiva: cuando una persona se une a otra emotivamente apropiándose de los estados afectivos de ésta.
- Efecto espejo: las personas actúan de acuerdo con las expectativas que tenemos de su comportamiento.
- Efecto serendip: una persona obtiene de otra exactamente el resultado opuesto al que se esperaba. <http://html.rincondelvago.com/formacion-de-la-afectividad.html>

En el sistema educativo la prioridad va dirigida a la educación formal donde se cultiva el intelecto y no lo afectivo, por otra parte cuanto más intelectual sea un conocimiento menos probabilidad existe de influir en la afectividad. J. Dewey menciona que sólo podemos influir en alumnos de manera afectiva a través del medio ambiente desarrollando el espíritu creador de los niños a partir de una serie de actividades libres que nos encaminen al objetivo planteado., <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/dorantes-matus-dewey.html>

En esta intervención se crearon dichos ambientes a partir de los propósitos de cada lección; procurando evitar todo aquello que pudiera perturbar el desarrollo de la

afectividad infantil, en segundo lugar evitando situaciones traumatizantes para posteriormente considerar como un indicador de la madurez afectiva, la capacidad para expresar y comunicar los sentimientos de manera oral y escrita; y por otro lado la capacidad del control emocional.

Los principales elementos como la autorrealización, la empatía, el trabajo colaborativo, son de vital importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje al posibilitar tanto el desarrollo moral como el cognitivo de los estudiantes y por lo mismo se integran en el desarrollo de actividades que permitan dichos aspectos facilitando la adquisición, retroalimentación y refuerzo de conocimientos.

La afectividad no puede considerarse independientemente de la inteligencia, ni viceversa. Ambas son medios de adaptación a personas y cosas, se constituyen juntas en y a través de los mismos esquemas de comportamiento, siendo ambas modos de adaptación a lo real (Dolle, 1979, p. 103).

Partiendo de los aspectos en que se fundamenta el programa *dia* y los conceptos básicos detallados anteriormente, a continuación se presenta una propuesta de intervención pedagógica para el desarrollo de la expresión oral y escrita en alumnos de 6º grado de primaria de una escuela pública, para la evaluación de nuestro estudio.

CAPÍTULO III. UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA.

3.1 Delimitación

3.1.1 Sujetos

El grupo en el que se llevó a cabo la propuesta de intervención, estaba conformado originalmente por 10 estudiantes. Posteriormente se incorporó al trabajo una alumna más, contando finalmente con 11 alumnos.

Los sujetos de estudio estaban en el rango de edad de los 11 y 12 años. En esta edad los educandos pasan por un periodo de constantes cambios físicos y mentales, asimismo están a punto de concluir con un nivel de formación, en el que el maestro tiene un rol más cercano y está pendiente de su desarrollo social y educativo, pasarán a nivel secundaria donde probablemente cambien dichas condiciones de interacción entre ambos. Por otro lado, según Piaget, están pasando de la etapa de operaciones concretas a la de operaciones formales y se considera que los niños en etapa concreta se liberan del egocentrismo infantil, adquiriendo un pensamiento más objetivo y estructurado, entienden lo que leen, con imaginación viva que les permite obtener y retener mayor cantidad de datos, observan, analizan y emiten juicios para razonar, clasificar y discriminar. Al llegar a la etapa de operaciones formales adquiere la capacidad de manejar, a nivel lógico, enunciados verbales y proposiciones en vez de objetos concretos únicamente, así como abstracciones simbólicas, la crítica literaria y el uso de metáforas (Riva, 1990, p. 68).

El niño de sexto grado se encuentra en una edad de transición de los 11 a los 12 años, fisiológicamente la infancia está a punto de desaparecer dando inicio a la preadolescencia. Según Piaget el niño desarrolla una gran capacidad de abstracción, extroversión, autonomía afectiva en relación con los padres y busca su identidad (ANEP, s.a., p. 89).

En el área cognoscitiva el niño tiene la capacidad de anticipar resultados y consecuencias; tiene la habilidad de cuantificar objetos, utiliza patrones de medida aplicando operaciones matemáticas, puede manejar simetría y lateralidad de los

objetos, comprende algunos criterios que determinan la vida volviéndose objetivo y preciso.

En el área socio-afectiva, el niño desarrolla sensibilidad y conciencia hacia su ambiente, adopta una preocupación por el sexo y desdén por el sexo opuesto. Se muestra contradictorio respecto a su desarrollo fisiológico. Se aísla del adulto para actuar de manera independiente. Deja de ser egocéntrico, tiene un código moral fuerte, presenta una variación en los estados de ánimo.

En el desarrollo psicomotor tienen una mayor organización y control en las relaciones espacio temporales y por la capacidad de combinar destrezas para realizar movimientos complejos. Adquiere conciencia de su capacidad motora (ANEP, s.a., p. 90).

En la búsqueda de nuevas alternativas didácticas para el logro de nuestros objetivos, se decidió trabajar con un grupo compuesto por 11 alumnos, 9 mujeres y 2 varones, de una escuela pública de la Cd. de México, en el turno vespertino, que cursaban el sexto grado de primaria durante el ciclo escolar 2007-2008, los cuales estaban entre los 11 y 12 años de edad.

Las familias de estos niños y niñas pertenecen a un nivel socioeconómico medio-bajo por lo que se puede afirmar que la satisfacción de sus necesidades básicas es limitada y en consecuencia también su calidad de vida.

3.1.2 Escenario

Se realizó la investigación en la Escuela Primaria Pública María de la Luz Mercado Méndez CCT 09DPR2827A Clave 4229566-XIII-x ubicada en la 3ª calle de Roberto Rodríguez No. 20, Col. Vicente Guerrero, Del. Iztapalapa, C.P. 09200.

La escuela está ubicada en una zona urbanizada, de clase media-baja, consta de una superficie total de 2 218 m², el área construida es de 868 m² y el área libre es de 1 350 m². En ella están construidos 3 edificios, 2 de una planta y otro de 2 plantas, cuenta con escaleras fijas y de emergencia. El cupo máximo de alumnos es de 500,

pero la población total del turno vespertino es de 116, 61 son hombres y 55 son mujeres. Por grupo hay un aproximado de 20 alumnos.

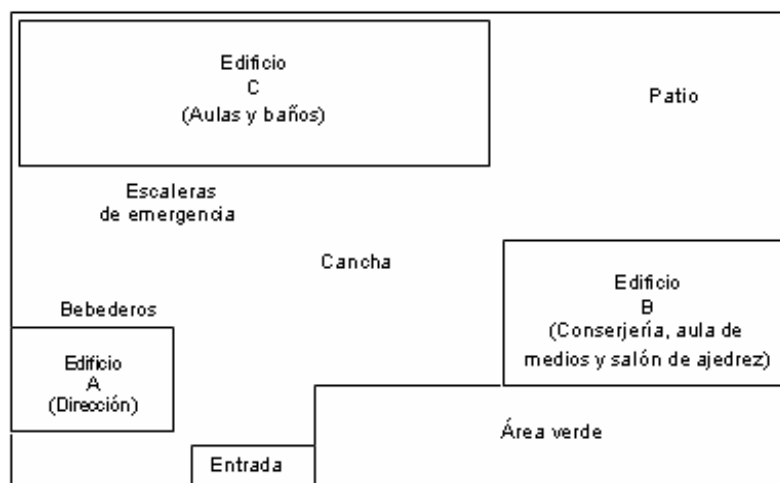
Está integrada por 12 aulas, en el turno vespertino sólo se utilizan 7 (2 para sexto grado y 1 para el resto de los grados). Una de las aulas presta servicio de USAER en el turno vespertino. Cada salón mide aproximadamente 6 x 4 m con 15 mesas y 30 sillas aproximadamente, también 4 aulas cuentan con equipo Enciclomedia. Todos los salones tienen estantería, pizarrones (blanco y verde), 2 ventanas de 4 x 2 m, 6 lámparas (no todas funcionan) y piso de loseta.

Existe una pequeña biblioteca exclusivamente para uso del turno matutino, un salón de ajedrez exclusivo para 5º y 6º año (una vez a la semana), sala de medios con 20 computadoras en buen estado y equipo Enciclomedia.

El área deportiva se utiliza para eventos culturales, deportivos, recreativos y cívicos; además del área verde y un pequeño patio frente al salón de ajedrez. Los baños se encuentran en buen estado, hay bebederos que no funcionan y las instalaciones no son adecuadas para personas con capacidades diferentes. Cuenta con todos los servicios y se encuentran en regular estado, aunque continuamente hay escasez de agua.

En la periferia de la escuela existe un campo deportivo, un parque ecológico, un centro comunitario, biblioteca, área comercial, sección de juegos infantiles, una Agencia del Ministerio Público y una Unidad Mixta de Atención al Narcomenudeo, así como suficientes vías de transporte.

Esquema estructural de la Institución



3.2 Estrategia de trabajo

Como ya se mencionó, el programa *día* se trabaja con base en la presentación de artes visuales, motivo que fue de gran interés para desarrollar la presente investigación ya que consideramos que las imágenes dominan espacios muy importantes en nuestra vida cotidiana. Al utilizarlas se estimulan procesos de aprendizaje que permiten una gama de opiniones ya que una imagen contiene, en sí misma, una cantidad infinita de ideas y puntos de vista y, puede ser capaz de despertar la atención y la imaginación de los estudiantes. Al trabajar mediante artes visuales podemos observar, pensar, hablar, escuchar, compartir ideas y entendernos unos a otros.

“La Vaca Independiente” realizó una selección de obras cuidando que el contenido despertara en el alumno el interés por la narración, observación y reflexión. Para fines de la investigación se decidió sólo tomar algunas de ellas, con base en su relación con los contenidos descritos en los planes y programas de estudio de sexto grado emitidos por la SEP (anexo 1), además de que dicha intervención sólo se aplicó durante medio ciclo escolar ya que, a pesar de que el ideal de aplicación es de un año, consideramos que la evaluación no sólo se da al final, sino durante el proceso y por tanto pueden haber resultados visibles en un periodo más corto.

Por otro lado *día* plantea que las imágenes deben ser presentadas en forma de láminas, pero se trabajaron con apoyo del pizarrón electrónico ya que es de suma importancia la integración de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el sistema educativo, además de considerar que es un recurso y elemento importante, así como novedoso, en la mediación de la práctica en el aula, que puede lograr mayor impacto y atracción de los contenidos y en éste caso del programa.



La propuesta de intervención se elaboró recuperando parte de la estructura de lecciones, imágenes y temas propuestos por el programa *día*, pero la parte correspondiente a contenidos, objetivos, indicadores y actividades es producto de la reformulación de las autoras del presente trabajo.

En todas las sesiones se aplicaron las estrategias sugeridas por el programa *día*, que consisten en: presentar una imagen a partir de la cual se realizaron las preguntas básicas (¿qué está pasando aquí?, ¿qué ves en la imagen que te hace pensar eso?);



además de preguntas complementarias, dependiendo del tema y contenido que se desarrolle en cada una de las sesiones, fomentando en los alumnos la participación constante y clara, estableciendo un diálogo y solicitando la justificación de ideas.



Como puede observarse en el siguiente cuadro, cada lección consta de 3 sesiones, las dos primeras emplean imágenes distintas entre sí, pero con una relación temática, mientras que en la tercera se utilizan las imágenes de las dos anteriores para realizar la correlación.



Cuadro 1. Distribución de lecciones



LECCIÓN I	MI FAMILIA Y YO	SESIONES	TEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	INDICADORES	ACTIVIDADES
		 1	¿Quién soy? ¿Cómo eres? ¿Cómo es tu familia?	Descripción de personas	Identificar las características que te hacen ser diferente	Expresión oral con uso de adjetivos Originalidad Expresión escrita con uso de adjetivos.	Acróstico de su nombre, utilizando en cada letra un adjetivo que los describa.
		 2		Descripción del entorno	Identificar las características comunes en una familia	Narración (estructuración de ideas)	Completar las caritas en un dibujo de integrantes de la familia, escribiendo un adjetivo calificativo que describa a cada uno de ellos. Descripción escrita de cada miembro de la familia (tarea).
		3		Rol personal	Identificar el rol que se juega en la familia	Relación. Narración (estructuración de ideas)	Narración escrita de un día en la vida familiar (tarea).

LECCIÓN II	GESTOS Y EXPRESIONES	SESIONES	TEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	INDICADORES	ACTIVIDADES
		 1	Los sentimientos ¿Qué sienten? ¿Dónde se ven los sentimientos?	Las emociones	Nombrar emociones que se relacionen con la imagen	Definir conceptos Expresión de emociones	Representar una serie de oraciones con distinta emoción con ayuda de una presentación en Power Point.
		 2		Las emociones	Identificar la importancia de la expresión corporal para manifestar una emoción	Representación de emociones (corporal y verbal)	La piedra en el estanque. Redacción de un texto donde introduzcan palabras elegidas por el moderador.
		3		Sentimientos positivos y negativos	Diferenciar sentimientos positivos de negativos	Criterios para diferenciar sentimientos negativos y positivos	Listado de sentimientos positivos y negativos Redacción de un cuento en equipos donde tomarán sentimientos de la lista como parte de la forma de ser de sus personajes.

		SESIONES	TEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	INDICADORES	ACTIVIDADES
LECCIÓN III	IGUAL Y DIFERENTE	 1	Semejanzas y diferencias ¿Qué es igual y qué es diferente entre las imágenes? ¿Qué es igual y qué es diferente entre las imágenes y tú?	Género femenino	Señalar las características físicas de la mujer Identificar el rol social de la mujer (pasado y actual)	Criterios para identificar el rol de la mujer en el pasado y el presente	Se formarán dos equipos y se les entregará a cada uno una muñeca de papel. El primer equipo vestirá a su muñeca como la mujer en el pasado y el segundo a la mujer actual. Descripción física de una mujer. Listado de actividades que realizaban las mujeres en el pasado y realizan en el presente.
		 2		Género masculino	Señalar las características físicas del hombre Identificar el rol social del hombre (pasado y actual)	Criterios para identificar el rol del hombre en el pasado y el presente	Se formarán dos equipos y se les entregará a cada uno un muñeco de papel. El primer equipo vestirá a su muñeco como el hombre en el pasado y el segundo al hombre actual. Descripción física de un hombre. Listado de actividades que realizaban los hombres en el pasado y realizan en el presente.
		3		Rol social	Identificar semejanzas y diferencias del rol social entre el hombre y la mujer	Criterios para diferenciar el rol social del hombre y la mujer	Elaboración de una historia, haciendo una variación a "la piedra en el estanque", utilizando pequeños dibujos distribuidos en el formato de tabajo que sustituirán las palabras.

		SESIONES	TEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	INDICADORES	ACTIVIDADES
LECCIÓN IV	PENSAR Y RECORDAR	 1	Ver y aprender ¿Cuáles son tus recuerdos más importantes? ¿Qué podemos aprender de lo que vivimos?	Causa y efecto	Reflexionar sobre las consecuencias de nuestras acciones	Correlación entre los conceptos de causa y efecto	Descripción de escenas. Definir conceptos de causa y efecto. Pedir a los alumnos que digan una acción, con las cuales redactarán oraciones de causa y efecto.
		 2		El paso del tiempo	Reflexionar acerca de las necesidades de los adultos mayores y de la actitud de las personas hacia ellos	Expresión oral, narración, valoración de actitudes, imaginación y concepto de futuro	Describir las huellas del tiempo en la imagen y la actitud que las personas tienen hacia los adultos mayores. Describir a sus abuelos y mencionar qué han aprendido de ellos.
		3		Aprendizaje a través del tiempo	Reconocer la importancia de la vida de cada persona	Relación del pasado con el presente	Escribir una carta para sus abuelos (aún en el caso de ya no tenerlos o no haberlos conocido)

LECCIÓN V	¿A DÓNDE VAN?	SESIONES	TEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	INDICADORES	ACTIVIDADES
		 1	Cómo es el camino ¿A qué lugares has ido? ¿Qué transportes has usado?	Comunidad rural	Identificar características de la comunidad rural	Concepción de comunidad rural. Originalidad	Descripción de un paisaje rural y costumbres de una región. Imaginar y narrar una historia compartida sobre los personajes de la imagen.
		 2		Medios de transporte	Reconocer los medios de transporte en la comunidad rural y urbana	Conocimientos y concepción de medios de transporte. Originalidad	Realizar un listado de transportes de la comunidad rural y urbana. Comentar acerca de su mejor viaje y en qué transporte lo realizaron.
		3		Comunidad rural y urbana	Diferenciar las comunidades y sus medios de transporte	Creatividad Conocimientos Expresión escrita Concepción	Elaboración de una leyenda en la cual mencionen cómo se inventó algún medio de transporte

LECCIÓN VI	EN SUS RATOS LIBRES	SESIONES	TEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	INDICADORES	ACTIVIDADES
		 1	Lo que nos gusta hacer ¿Qué pasatiempos tienes? ¿Dónde te gusta realizarlos?	Los sonidos	Diferenciar sonidos	Criterios para clasificar sonidos Preferencias en relación con su entorno social.	Lotería de sonidos (escucharán sonidos e irán colocando taparrascas en su carta al identificarlos)
		 2		Mis vacaciones	Reconocer la gama de posibilidades de lo que se puede hacer durante las vacaciones	Flexibilidad Expresión escrita Preferencias respecto a lugares de experimento	Realizar una historia colectiva (el acordeón) a partir de oraciones, donde el que escribe sólo puede observar la oración anterior. Redacción de una historia basada en la imagen (previa a las participaciones orales).
		3		Tiempo libre	Reflexionar sobre el uso que se da al tiempo libre	Narración escrita Creatividad Preferencias, Flexibilidad	Redacción de una historia basada en la correlación de las imágenes. "El nudo humano" Seguimiento de la clase pero tomados de las manos formando un gran nudo, que tendrá que deshacerse a partir de las participaciones orales referentes a la imagen.

El planteamiento original de las actividades se modificó a lo largo de la aplicación, conforme a las necesidades y obstáculos que se presentaron durante el desarrollo de la intervención (anexo 2).

Se llevó un diario de clase escrito por los alumnos y de la misma manera una carpeta donde se incluyeron los ejercicios que realizaron en cada sesión con el fin de observar el progreso de cada uno a lo largo de la aplicación del proyecto.

Se hizo uso de un cuaderno de bitácora donde se registró la información acerca del desarrollo de la clase, así como de los inconvenientes que se presenten, además de una cámara de video para grabar las sesiones.

3.3 Objetivos

- Identificar en qué medida los alumnos de sexto grado de la primaria María de la Luz Mercado Méndez modifican la forma de producir textos.
- Lograr que los alumnos se expresen con fluidez y claridad justificando ideas de forma oral y escrita.
- Mejorar la ortografía, redacción y expresión tanto de ideas como de creatividad de los niños a través de la elaboración de textos propios.

3.4 Metodología de la investigación

Esta tesis presenta los resultados de un estudio de intervención pedagógica que incluye la evaluación diagnóstica, el rediseño y la aplicación de un programa de intervención, *día*, que se aplicó de manera grupal dentro del aula del 16 de octubre de 2007 al 25 de marzo de 2008 en la Escuela Primaria María de la Luz Mercado Méndez CCT 09DPR2827A.

Se realizó una investigación cualitativa, de caso e interpretativa, pues se basó en la recolección de información sobre la intervención en un pequeño grupo en torno a las relaciones sociales que en él generó la propuesta de intervención aplicada, es decir, con base en la descripción de situaciones, reacciones, comportamientos y opiniones de los estudiantes (que no son susceptibles de cuantificarse) se elaboró el análisis aquí presentado. Además la investigación fue participativa, ya que fuimos parte activa del proceso de intervención.

La propuesta de intervención incluyó:

1. La investigación del programa *dia* (octubre-diciembre 2006). Para ello acudimos a las instalaciones de La Vaca Independiente con la intención de indagar en qué consistía el programa, sus antecedentes, sedes de aplicación y resultados obtenidos hasta ese momento. En el mes de diciembre acudimos a DGSEI con la finalidad de saber en qué escuelas de su jurisdicción se aplicaba para asistir como observadoras; nos encontramos con que anteriormente habían aplicado el programa pero debido a los altos costos decidieron abandonarlo. Situación que reforzó nuestra intención de aplicarlo nuevamente, pero en una intervención que incluyese la evaluación de los resultados obtenidos, por lo tanto decidimos tomar el curso para maestro *dia*.
2. Curso de sensibilización para maestros *dia*. (noviembre-diciembre 2006). Al conocer las intenciones del programa *dia* tomamos el curso para poder aplicarlo. Tuvo una duración de 20 horas, en las cuales se proporcionaron materiales y herramientas necesarias para la aplicación, entre ellas el libro didáctico del nivel sensibilización y la guía de trabajo de la etapa lenguaje para conocer.
3. Construcción del marco teórico (enero-marzo 2007). Dada la intención de incorporar a la intervención didáctica el seguimiento y evaluación de la misma, nos dimos a la tarea de investigar los fundamentos teóricos del programa para tener un conocimiento más profundo de las bases teóricas que fundamentan el programa *dia* y por ende, los fundamentos necesarios para un correcto análisis de los resultados que se obtuviesen.
4. Ajustes al programa original (abril 2007). Nuestra intención era aplicar el programa tal como se establecía, sin embargo de acuerdo con los objetivos que planteamos tuvimos que hacer ajustes, aunque se buscó que éstos fueran mínimos. Procuramos mantener la estructura de lecciones, imágenes y temas, ya que La Vaca Independiente hizo una selección de obras, cuidando que éstas generaran la imaginación y con ello la narración; de esta gama de opciones elegimos sólo algunas basándonos en los contenidos del plan de estudios de la SEP y al mismo tiempo pensando en cuáles de ellas nos permitirían el logro de nuestros objetivos (ver anexo 2).

Por otro lado, los avances tecnológicos hoy en día transforman a la sociedad, pero sobre todo a los procesos educativos, como es el caso del pizarrón electrónico ya que por sí sólo no es capaz de generar en el alumno un conocimiento, sin embargo cuando un profesor incorpora dicha herramienta a su práctica posibilita el análisis y reflexión de los alumnos para que construyan su propio aprendizaje mediante el diseño de estrategias y ejercicios; razón por la que incluimos su uso tanto en las dinámicas de orientación como en la proyección de imágenes, puesto que se facilita la visualización y es posible interactuar y discutir de manera accesible y amena.

El programa *dia* propone el trabajo con un solo mediador, que regularmente es el maestro de grupo. Sin embargo las clases se impartieron por turnos por ambas autoras de esta tesis, que además eran ajenas a la institución, lo que resulta otra modificación al programa original. Mientras una cumplía el papel de mediadora, la otra lo hacía como observadora y viceversa, con el fin de enriquecer el trabajo en el aula, retroalimentarnos mutuamente e ir realizando los registros de observación necesarios para la posterior interpretación de los resultados obtenidos.

5. Elaboración del material y adquisición de recursos didácticos. Al concluir con los ajustes de programa original, elaboramos distintos materiales (la bitácora y el diario de clase, entre otros, ver anexo 4) y recursos como la recopilación de obras, cámara de video, hojas de colores, hojas bond para rotafolio, marcadores, micas, discos con sonidos para la lotería, taparroscas y videos interactivos.
6. Aplicación de la propuesta (octubre 2007-marzo 2008). La propuesta de intervención tuvo como propósito mejorar aspectos tales como:

Habilidades comunicativas:

- 1) Expresión clara
- 2) Vocabulario nuevo
- 3) Expresión de puntos de vista
- 4) Escucha atenta hacia los demás

Habilidades cognitivas:

- 1) Formulación de preguntas
- 2) Deseos de saber y conocer
- 3) Relación de temas de otras materias con la clase *dia*
- 4) Mayor atención

Habilidades afectivas

- 1) Seguridad
- 2) Participación
- 3) Identificación de sentimientos propios
- 4) Identificación de sentimientos de los demás
- 5) Control de impulsividad

Habilidades sociales:

- 1) Consideración con los demás
- 2) Respeto a los demás
- 3) Tolerancia
- 4) Participación libre

La intervención incluyó una serie de evaluaciones, iniciando con una diagnóstica, basada en la elaboración de textos propios de los alumnos, concluyendo con una evaluación final, con los que se analizó y valoró si los objetivos que planteamos se cumplieron.

Se inició con un cuestionario de reconocimiento resuelto por los 10 alumnos, que nos sirvió para saber cuáles eran sus intereses y conocimientos sobre manifestaciones artísticas.

Durante la sesión de diagnóstico se presentó una imagen elegida por nosotras, la cual consideramos que posibilitaba la narración; se trabajaron las dos primeras partes de la narración (inicio y desarrollo) y como actividad final los alumnos redactaron el cierre de la historia. Esta actividad nos permitió relacionarnos con ellos y ubicar el nivel de redacción y participación que cada uno manejaba hasta ese momento.

El desarrollo de la investigación se basó en la aplicación de 6 lecciones, divididas en tres sesiones cada una, en total 19 clases, incluyendo la de diagnóstico y las de evaluación final.

Durante las clases se realizaron observaciones que nos permitieron conocer la dinámica y relaciones suscitadas al interior del grupo, sus reglas, normas de funcionamiento y comunicación. Para que no fueran insuficientes nuestras observaciones, utilizamos una bitácora, recurrimos al apoyo de una cámara de video y un diario de clase que nos permitieran hacer un análisis más profundo sin dejar escapar algún detalle significativo y al mismo tiempo dieran la pauta para ir ajustando las estrategias de trabajo propuestas inicialmente y obtener cambios paulatinos que nos llevaran al logro de los objetivos planteados.

7. Ajustes y cambios. La intervención tuvo un planteamiento original de trabajo (revisar anexo 2), que se modificó debido a las condiciones que se suscitaban tanto en el aula como al exterior y a las necesidades de los alumnos (consultar cuadro 1, p.40 y 41).

La primera lección se realizó como estaba planeada, sin embargo nos encontramos con que los alumnos no realizaban las tareas indicadas, por lo que en la siguiente sesión tuvimos que tomar parte del tiempo para que realizaran estas actividades.

Al entregarles hojas blancas para elaborar textos se mostraban renuentes a escribir, ya que consideraban que era mucho trabajo pues veían la hoja completa y sin líneas, por lo que tomamos la decisión de crear formatos para realizar actividades que estimularan su interés por la redacción, los cuales constaban de la imagen a analizar y un interlineado en media cuartilla (anexo 4). En sesiones posteriores el espacio de los formatos resultó insuficiente para redactar las ideas que algunos de los alumnos querían plasmar en su narración, por lo que nuevamente utilizamos hojas blancas completas para no limitar el desarrollo de su escrito.

La planeación de la mayoría de las actividades de orientación y cierre de sesión estaban basadas en el empleo de materiales específicos y sólo una con apoyo del pizarrón electrónico, sin embargo nos percatamos de que el uso de éste les

resultaba más atractivo, así que a partir de lo propuesto diseñamos algunas actividades que pudieran realizarse de forma interactiva con este medio, logrando retener su atención durante más tiempo.

En algunas sesiones se realizaron narraciones orales por equipo, debido a que sus participaciones individuales en muchas ocasiones no eran por disposición sino por obligación, lo que los llevaba a describir y no narrar. De esta manera se modificó nuevamente el modelo que propone el programa *día* (narraciones individuales).

Las clases se desarrollaron de las 17:00 a las 18:00 horas, sin embargo éstas se llegaron a extender media hora más por las constantes interrupciones o fallas del pizarrón electrónico.

Las sesiones estaban planeadas en tres momentos:

- En el primero se realizaba una dinámica de orientación, la cual se encaminaba regularmente a cumplir con el objetivo de la clase, captar la atención, motivar al grupo y mejorar las relaciones personales.
- El segundo momento consistió en el análisis de una obra de arte de manera oral, dicho análisis pretendía promover la narración a partir de la observación y con ello desarrollar la imaginación, justificar ideas, relacionar comentarios, escuchar atentamente y respetar tanto posturas como turnos de participación.
- El último momento era el cierre de lección, en el que por lo general redactaban distintos tipos de texto: el cuento, la leyenda, la carta, etc.

Se trató de trabajar lo más apegado al programa *día*, sin embargo, en la búsqueda constante de mejorar la dinámica de clase le dimos un giro completo a ésta agregando una nueva variación en la evaluación final, ya que en la última lección los alumnos realizaron al inicio de la clase su narración escrita (en vez de hacerlo al final) y que a partir de ésta surgieran sus participaciones orales, lo cual dio como resultado una mejor producción de textos y mayor participación oral, con ideas originales y autónomas.

El planteamiento sugerido pretende que los momentos de clase sean flexibles, es decir que no siempre mantengan el mismo orden para evitar una clase

rutinaria y monótona. Por otro lado, desde nuestra experiencia como docentes hemos observado que, a medida de que los alumnos pasan de un grado a otro, se les va dificultando la producción de textos, manifestándose en errores gramaticales, ortográficos, de redacción, sintaxis, estructuras de los textos, pero sobre todo porque pierden el placer de narrar una historia. Esto puede deberse en parte a que algunos profesores no elegimos las estrategias ni las instrucciones adecuadas para encauzarlos hacia el desarrollo de su capacidad creadora; por ello consideramos que el modelo *día* puede ser funcional, sin embargo es importante tomar en cuenta no sólo la metodología sino también la forma de trabajo del grupo, sus intereses y sus interrelaciones, para poder impulsar un cambio satisfactorio que, como en nuestro caso, se pudo manifestar en el diario de clase.

8. Análisis de resultados. En paralelo al desarrollo de las sesiones, se analizó la información de manera general con el fin de ajustar la propuesta para el logro de los objetivos, es decir se observó la conducta de los alumnos ante las estrategias planteadas durante las 19 sesiones. Sin embargo dicho análisis no nos permitía visualizar claramente avances en cada criterio a evaluar en los niños, ya que cada uno se desenvolvía completamente diferente y por tanto el avance era desigual, lo que nos llevó a realizar un análisis más preciso, de manera individual, en el que se incluyeron dos categorías generales: la primera basada en la expresión oral y la segunda en la escrita, que a su vez se subdividieron en los siguientes criterios.

1. Expresión de ideas

- 1.1. Participación:

Constancia en las intervenciones y momentos en que sucedían.

- 1.2. Formas de participación:

De qué manera participaban (oral, corporal, como escribanos, pasiva, dinámica, etc.)

- 1.3. Hilación del discurso y problemas gramaticales:
Congruencia entre las ideas expresadas y la forma de relacionar los comentarios de los demás con los propios.
 - 1.4. Vocabulario:
Uso de términos adecuados y ampliación del vocabulario.
2. Producción de textos
- 2.1. Tipos de texto:
Identificación y uso de diferentes tipos de texto.
 - 2.2. Creatividad:
Fluidez al generar ideas, flexibilidad al elegir estrategias de adaptación ante las dinámicas de trabajo, elaboración de textos y originalidad al generar nuevas ideas e integrar las de otros.
 - 2.3. Hilación del discurso, problemas gramaticales y puntuación:
Desarrollo en relación con una acción o una idea; concordancia entre género y número, conjugaciones verbales, contracciones, omisión de letras, uso de nexos, signos de puntuación, relación entre oraciones y construcción de párrafos.
 - 2.4. Presentación:
Alineación de márgenes y renglones, limpieza y legibilidad de letra,
 - 2.5. Ortografía y vocabulario:
Uso correcto de grafías, acentuación, manejo apropiado del vocabulario y enriquecimiento del mismo.

Se hizo una elección de los criterios anteriores porque los objetivos eran: determinar cómo los alumnos de sexto grado de la primaria María de la Luz Mercado modifican la forma de producir textos; lograr que los alumnos se expresen con fluidez y claridad justificando ideas de forma oral y escrita y, mejorar la ortografía, redacción y expresión de ideas de los niños a través de la elaboración de textos propios.

Dichos criterios permitieron ubicar con claridad que los resultados obtenidos cumplieron con los objetivos planteados y al mismo tiempo el nivel de avance en cada niño. En otras palabras, se realizó el análisis de la información obtenida en dos niveles: por dinámica grupal en cada sesión de trabajo y por participación individual de cada niño.

3.5 Recursos de la intervención

La intervención pedagógica requirió de varios materiales para su realización, los cuales se describen a continuación:

1. Cuestionario de reconocimiento (consultar anexo 4). Nos permitió identificar qué conocían de pintura los alumnos y algunas de sus inquietudes e intereses.
2. Pizarrón electrónico. Durante el desarrollo de las sesiones se empleó dicho recurso para la proyección de distintas pinturas y fotografías, así como para algunas de las dinámicas de orientación y cierre.
3. Cámara de video. Fue un elemento de apoyo que se empleó a lo largo de las 19 sesiones para grabar el desarrollo de las clases y posteriormente realizar un análisis detallado de las mismas.
4. Imágenes *dia*. Tomadas del modelo original, pero proyectadas a través del pizarrón electrónico.
5. Láminas del escribano. Fueron un conjunto de hojas bond para rotafolio, donde el escribano recopilaba las ideas de sus compañeros, este recurso nos sirvió para rescatar comentarios durante la clase y fomentar la participación.
6. Formatos y materiales de trabajo (ver anexo 4). Los formatos se empleaban para propiciar la redacción de textos, mientras que los materiales de trabajo se utilizaron para el cierre de sesiones.
7. Videos interactivos. Este material se empleaba como parte de las dinámicas de orientación para dirigirlos hacia el objetivo de la clase.

8. Áreas comunes. Algunas dinámicas de orientación se planearon al aire libre con el fin de animar al grupo y al momento de volver al salón despertar su interés por narrar.
9. Diario de clase. En él, cada uno de los niños redactaba sus impresiones e intereses respecto a la clase, asignando este trabajo a un niño distinto en cada sesión al final de la clase. Al concluir dicha actividad era recogido para su análisis.
10. Bitácora. En ella, la observadora plasmaba sus impresiones generales de cada sesión para posteriormente complementarlas con el análisis del video y las reflexiones de la moderadora en turno.
11. Carpeta de trabajo. En ésta se incluyeron los ejercicios de cada sesión con el fin de observar el progreso de cada alumno.

3.6 Condiciones de la aplicación

A lo largo de la intervención se suscitaron algunos inconvenientes que limitaron el flujo de participación tanto oral como escrita. Algunas condiciones que obstaculizaron el desarrollo de nuestro trabajo fueron:

- La falta de respuesta de las autoridades de la SEP para permitir el acceso a las instalaciones escolares retardó casi dos meses la aplicación del proyecto, la cual estaba programada para iniciar durante la segunda semana de inicio de ciclo escolar.
- La constante interrupción por parte de personas ajenas al grupo (padres, maestros y alumnos) que entraban al salón creaba distracción entre los alumnos.
- Dado que se trabajó en el turno vespertino, para poder observar claramente la imagen proyectada en el pizarrón electrónico era necesario mantener las luces apagadas, mientras la luz natural nos permitía seguir relacionándonos visualmente hasta que se suscitó el cambio de horario, donde la luz natural ya no fue suficiente y tuvo que recurrirse a encender y a apagar la luz continuamente.

- Había constantes y excesivos ruidos externos debido a que las ventanas del salón donde se trabajó daban directamente al patio de la escuela contigua, en el que se realizaban actividades de educación física.
- Las fallas del equipo electrónico retrasaban el inicio de la clase inquietando a los escolares.
- Eran constantes las inasistencias de algunos estudiantes, lo que hacía perder la continuidad.
- Los cambios de fechas originadas por eventos escolares recorrieron el tiempo de aplicación.
- Nuestro trabajo se realizaba durante la última hora de clase, provocando en los alumnos urgencia por retirarse de la escuela en el lapso del cierre de sesión que era el momento en que regularmente había producción de textos.

No podemos dejar de mencionar algunas condiciones que facilitaron nuestra estancia en la primaria María de la Luz Mercado Méndez entre ellas:

- La completa disposición prestada por el director David Carranza ofreciéndonos abiertamente el uso de las instalaciones.
- La accesibilidad de la profesora de grupo, Isabel Mendoza, al permitirnos el ingreso al salón de clase, apoyándonos con sus observaciones y facilitándonos la modificación de fechas.

A pesar de los obstáculos presentados, la propuesta metodológica se llevó a cabo, permitiendo realizar tanto un análisis de la dinámica grupal por sesión, así como uno individual, en el que se incluyeron los criterios de evaluación mencionados anteriormente.

En el siguiente capítulo se detalla el análisis de los resultados obtenidos de la intervención.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA EN ALUMNOS DE 6º GRADO

A continuación se realiza una descripción detallada de cada clase, donde se incluye el objetivo de la lección, dinámica inicial, actividades aplicadas a la imagen y trabajos realizados en el cierre de clase, así como algunos comentarios de los alumnos, que se consideraron relevantes en el desarrollo de las sesiones.

4.1 Análisis de la dinámica grupal por sesión

SESIÓN DIAGNÓSTICO

16 DE OCTUBRE DE 2007

El objetivo primordial de la sesión fue presentar la nueva materia, a la cual nombramos clase día, su intención, las reglas y dinámica por seguir, además de conocer el nivel de participación, expresión oral y, en cuanto a escritura, la capacidad narrativa de los alumnos, con base en la producción de textos por los propios alumnos. Se realizó un cuestionario para conocer sus intereses, inquietudes y cuánto sabían acerca del arte. Previamente se les informó que a lo largo de la aplicación serían videograbados con la intención de tener un registro de las sesiones.

La clase transcurrió sin problemas, ya que al parecer las reglas se comprendieron, pues la clase se desarrolló conforme a la metodología planteada. Los alumnos participaron con cierta timidez, quizá porque éramos agentes extraños a su entorno. Algunos trataban de seguir las reglas expuestas, mientras otros evitaban ser captados por la cámara.

La dinámica fluyó sin ningún contratiempo, se desarrolló con un ritmo ágil, mostrando el entusiasmo de algunos alumnos al participar.

Nuestra expectativa fue modificándose conforme transcurría la sesión, ya que al inicio los comentarios eran descriptivos, permitiendo que éstos fueran utilizados a favor de la expresión narrativa.

Cabe mencionar que aunque la sesión tenía el objetivo de dar a conocer la clase, con la imagen no sucedía lo mismo, puesto que sólo se pretendía utilizarla como medio para conocer la forma en que se expresaban y desenvolvían los alumnos en clase. Este punto nos fue de mucha ayuda ya que sus participaciones orales fueron constantes y variadas, por tal motivo hubo una amplia producción de historias.

Para finalizar la sesión se llevó a cabo una actividad que consistía en producir un texto que describiera sólo el desenlace de una de las historias propuestas oralmente.

Al parecer no tuvieron ninguna dificultad al comenzar la actividad elegida para el cierre de clase, pues en cuanto se les indicó, comenzaron a plasmar sus ideas ampliamente, pero al evaluar los textos nos dimos cuenta de que su nivel de redacción era muy bajo, es decir no existía concordancia gramatical, hacían un uso inadecuado de los signos de puntuación, tenían muletillas y abusaban de conjunciones; el trazo de la letra era deficiente y con muchos errores ortográficos.

LECCIÓN I SESIÓN 1 23 DE OCTUBRE DE 2007

A diferencia de la clase anterior, en esta ocasión la imagen de análisis sí cuenta con un objetivo previamente establecido el cual era identificar las características que te hacen ser diferente a los demás, por lo que utilizamos la imagen de un niño que representaba aproximadamente su edad, titulada “Retrato de Jorge González Camarena” del fotógrafo Arturo González.

La dinámica de orientación iba encaminada al objetivo planteado, pues se les pidió trazar su silueta en papel y debían identificar la parte de su cuerpo que consideran de mayor importancia, al realizar la dinámica observamos que algunas respuestas eran incongruentes o superficiales, algunos ejemplos de ello fueron:

“el corazón porque sin él no podría respirar”

“mi cabello porque si no estaría despeinada”

“mi cabello porque sino no me vería bonita”

“la boca porque me sirve para besar”

Se pidió recordar y enunciar las reglas descritas en la clase anterior, a lo que se obtuvo una respuesta satisfactoria, no así al momento de aplicarlas puesto que hablar

fuerte y claro era parte de dichas reglas y no se trabajó. En algún momento de la clase se tuvo que hacer una pausa en la actividad para recordar nuevamente las reglas y la importancia de aplicarlas, debido a que no estaban prestando atención a lo que acontecía en el aula.

Al principio describieron mucho la imagen: los objetos que ven en el lugar, el color de la imagen, el estado de las paredes de la habitación; la acción que realiza el niño, su postura, entre otras cosas.

Algunos alumnos, como Mitzi, no sólo se dedicaron a describir, sino también a justificar y defender sus ideas, contraponiéndolas a las de sus compañeros: “Yo siento que no es un niño pobre porque se ve que es un niño así rico, porque tiene su saco y su corbata”.

El momento crucial de la clase ocurrió cuando Paty comentó... “el niño está viendo arriba porque alguien murió en su casa”, pues se generó una discusión en torno a este comentario, algunos no aceptaban la idea que propuso, pero cuando Lorena mencionó que estaba de acuerdo ella: “Yo sí puedo compartir la idea con Paty de que alguien se murió porque aquí se ve como una luz”, sus compañeros cambiaron su postura y la tomaron como base para generar una historia de manera compartida.

Después de esto empezaron a participar con mayor fluidez, haciendo comentarios sobre la muerte y fantasmas, tema que al parecer fue de su completo agrado.

Para atraer sus comentarios hacia el objetivo de la clase se les pidió que pensarán en la edad del niño, la mayoría lo vio como de su edad aproximadamente. Además se les pidió pensar cómo se sentirían al estar en una situación semejante a la que el niño de la imagen se enfrentaba, con el objetivo de trascender la clase y crear empatía con el personaje propuesto por ellos.

Después se les solicitó describir al personaje, empleando adjetivos calificativos, con el fin de que en el cierre elaboraran un acróstico de su nombre, utilizando nuevamente adjetivos calificativos que pudieran describirlos.

LECCIÓN I SESIÓN 2
30 DE OCTUBRE DE 2007

El objetivo de esta clase era identificar características comunes en una familia, por lo que se utilizó la imagen de una familia de menonitas.

La dinámica de orientación en esta ocasión no tenía un propósito ligado al objetivo de la clase, más bien buscaba que de manera activa los alumnos se integraran con Paty, lamentablemente no hubo disposición por ninguna de las partes.

Recordaron las reglas, mostraron dificultad al enunciarlas adecuadamente y no las aplicaron, pues no observaron en silencio la imagen, no escucharon con atención, ni respetaron las ideas de los demás.

Paty se nos presentó como un reto ya que notamos que no era aceptada por sus compañeros porque sus comentarios carecían de coherencia y esto generaba la burla de sus compañeros.

P: Maestra, yo nací en Guadalajara.

M: ¿Tú naciste en Guadalajara? ¿y te identificas un poco con ellos o por qué dices que ellos son de Guadalajara?

P: Porque hace calor.

M: ¿Ellos parece que tienen calor?

P: No.

Al notar lo complicado del diálogo decidimos dejarla para que ordenara sus ideas y continuar con el trabajo grupal, sin embargo insistía en participar, pero sus respuestas continuaban siendo incongruentes al momento de cuestionarla, retrasando el desarrollo de la clase, incrementando la burla de sus compañeros, así que para no seguir evidenciándola se volvió a recurrir a los comentarios del resto del grupo.

El grupo seguía describiendo la imagen, mencionando elementos que observaban del lugar o de los objetos que portaban las personas. Lo interesante fue que relacionaban a las personas de la imagen, mencionando semejanzas entre sí, lo cual hizo que los identificaran como una familia. También generó incertidumbre el lugar de origen de la familia, pues mencionaban distintas zonas y características de los habitantes de esos lugares.

Algo importante que sucedió fue que realizaron comentarios relacionando el tema con su vida, tomando a su familia como ejemplo y justificación de sus ideas, como cuando Carmen comenta: “Hay veces que la familia del abuelo o de la abuela son diferentes y entonces heredan el parecido de la familia del abuelo o de la abuela. Porque yo no me parezco a mi papá.”

Para el cierre de clase se les hizo entrega de un ejercicio impreso que contenía las siluetas de una familia sin rostro, a las cuales habría que identificar con algún integrante de su familia, dibujarles las caras y escribir un adjetivo que los caracterizara.

Como parte de su tarea para la siguiente semana, debían agregar una descripción detallada de los integrantes de su familia.

En un análisis posterior observamos que la imagen utilizada en esta sesión no fue un buen estímulo visual porque no consiguió el propósito que se establece en el programa original (propiciar el desarrollo de la narración), aunque sí el objetivo de la clase (ubicar las características comunes de una familia).

Por otro lado, Kenia se integró a la clase por primera vez, y al no conocer la dinámica se mostraba dispersa, generando inestabilidad entre sus compañeros.

LECCIÓN I SESIÓN 3

6 DE NOVIEMBRE DE 2007

Esta clase, a diferencia de las anteriores, fue cierre de lección y para ello se emplearon las dos imágenes presentadas durante la primera y segunda sesión. El objetivo fue identificar el rol que juega cada integrante en una familia.

La dinámica de orientación tampoco estaba ligada al objetivo de la clase, ya que debido a los resultados obtenidos en la sesión anterior, nos pareció importante tratar nuevamente de integrar a Paty al resto del grupo, así que esta dinámica tenía como propósito identificar las emociones de cada alumno al enfrentarse a determinada situación (empatía).

Para este momento los alumnos enunciaron sin problemas las reglas, logrando aplicar la mayoría de éstas.

Uno de los objetivos de la clase *día* es que los alumnos adquieran vocabulario nuevo y más enriquecido, por tal motivo, se hizo hincapié en rescatar palabras y

expresiones que algunos mencionaban, indagando si conocían su significado para así darle la entonación y uso correcto al término, dando pauta a la eliminación de un vocabulario mal empleado y terminologías inventadas.

Las imágenes dieron oportunidad a que los alumnos, en primera instancia, encontraran diferencias entre ambas, lo interesante fue que a partir de esto no hubo un impedimento para elaborar historias, pues finalmente las relacionaron y sus ideas se entrelazaron logrando hacer una sola narración de ambas; también tomaron como base algunos comentarios y aspectos enunciados en las clases anteriores, enriqueciendo así el trabajo de esta sesión.

Se observaron algunas dificultades, ya que en varias ocasiones daba la impresión de que no se escuchaban, por tanto se repetían los comentarios, llegando incluso hasta la confrontación al pensar que plagiaban sus ideas. Un ejemplo fue cuando Lorena pregunta: “¿Por qué cuando alguien dice una idea sobre la imagen luego Patricia alza la mano y la dice como si ella lo hubiera visto?” Kenia respondió la pregunta de Lorena: “Porque no tiene sus propias ideas”. Debido a que consideramos importante este comentario, se le preguntó a Paty si quería responder y ella sólo dijo: “Sí. Que al señor se le va a volar el sombrero con el aire”.

En primera instancia parecería que Paty no deseaba discutir y por ello no hacía caso de las preguntas de los demás, pero su caso era especial, debido a que, el director y la maestra de grupo, nos comentaron que la niña sufría un leve retraso en su desarrollo mental, por ello pareciera que no escuchaba los cuestionamientos que se le hacían, lo que provocaba la burla o la molestia de los demás. De ahí el interés por lograr su inmersión en el contexto escolar.

Por otro lado, cabe mencionar que en general no entendían lo que se les preguntaba, pues sus respuestas, en muchas ocasiones, eran incongruentes. Pensábamos que era debido al vocabulario empleado al formular las preguntas, sin embargo al modificarlas y emplear palabras de uso más común, nos dábamos cuenta de que seguían sin comprenderlas, tal como sucedió en el cierre de clase:

MD: ¿Qué rol juega un niño en su familia?

(Nadie respondía)

MD: El rol es el papel que juega un niño en la familia ¿qué papel juega un niño en la familia?

Kenia: Chillar.

Karla: Travesuras.

Mitzi: Apapacharlo.

Paty: Jugar.

MD: ¿Qué papel tienen ustedes en la familia?

(Dieron respuestas que no estaban relacionadas con la pregunta elaborada)

MD: ¿Por qué eres importante en tu familia?

(Sus respuestas más bien estaban encaminadas a mencionar el motivo por el cual ellos creen ser importantes) He aquí algunas de las respuestas:

Paty: Porque los quiero mucho y me dejan ir con mis enemigas.

Karla: Que a mí ya casi no me quieren, nada más me quieren un poquito porque a comparación de mi primo Diego ya no me quieren más, pero no, me siguen queriendo, y aparte porque me dan mucho dinero, porque salgo a la calle y me compran mi bici y todo, todo.

Paco: Porque me dejan ir a fiestas de reggaetón.

Aymé: Bueno, yo porque pienso que mi mamá, a uno como familia las mamás quieren mucho a los hijos y los valoran mucho por ser como son, entonces yo ahorita no comparto la..., bueno, yo pienso que Karla ahorita piensa que la quieren mucho porque le compran cosas y no es por todo lo que le compren, sino por lo que la cuiden, le den su apoyo cuando ella se sienta mal.

La tarea por realizar era que elaboraran un relato de un día en su vida familiar. Lamentablemente no hubo una respuesta favorable por parte de los alumnos.

LECCIÓN II SESIÓN 1

13 DE NOVIEMBRE DE 2007

El objetivo de esta clase fue que los alumnos identificaran distintas emociones y sentimientos, para ello se utilizó la imagen de Pita Amor, del pintor Diego Rivera.

La dinámica de orientación “Así es lo que veo” tuvo como propósito estimular la memoria afectiva de los niños, para favorecer y desarrollar de la creatividad por medio

de imágenes. En ella se les invitó a cerrar los ojos y concentrarse solamente en las indicaciones del mediador; con apoyo de música suave, se les comenzó a leer el siguiente fragmento: "Vamos a pensar que estamos en el campo, observando una bella pradera, la vegetación es variada. De pronto, salen volando mariposas, y a lo lejos se ven muchos pajaritos, y se escucha su canto. Esto nos provoca el deseo de tomar una flor, olerla para sentir su aroma, observar sus colores, sus formas diversas. Damos gracias a la vida por un regalo tan bello. La flor que cada uno de ustedes tomó, la van a colocar aquí, en el centro de todos, para todos..." Se les indicó que poco a poco abrieran los ojos mientras pensaban en cómo era su flor para posteriormente dibujarla. Se les invitó a mostrarla al resto del grupo, finalizando con una serie de comentarios basados en lo sintieron durante la actividad. El esmero de los niños por realizar el dibujo provocó que la dinámica se alargara más de lo esperado (excepto Paco que comentó "yo no vi nada").

Cuando llegó el momento de enunciar las reglas lo hicieron sin dificultad. Sin embargo cuando mencionaron "Respetar las ideas de los demás", hubo un comentario en tono irónico hacia Paty "¿verdad Paty?", esto demuestra que sólo sabían enunciar las reglas, pero no las ejecutan.

En esta ocasión el papel de escribano lo hizo Paty, sin tener buenos resultados, puesto que los distraía constantemente y no puso atención, por lo que no registró muchas de las ideas propuestas por sus compañeros.

Al principio pensamos que la imagen no iba a ser muy apta para construir la historia ya que sólo la describirían, sin embargo no fue así, pues fueron nombraron algunos sentimientos, que con ayuda de los comentarios de Aymé dieron inicio a una historia interesante basada en una actriz de cine que se encontraba maquillándose y se sintió incómoda porque sus admiradores la vieron y aún no estaba lista. Era la premier de una película donde ella actuaba.

Enunciaron palabras mal empleadas dando oportunidad a la aclaración de las mismas, incrementando así el vocabulario de la clase.

Para agregar más elementos a la historia se les pidió que pensarán en qué más había en la habitación donde se encontraba Pita Amor (en la imagen sólo aparece el rostro), lo cual fue clave para que se generaran más comentarios.

En la dinámica de cierre se utilizó una presentación en Power Point donde de manera interactiva, eligieron un número que tenía oculta una oración, de ahí se desplegaba una emoción. La consigna fue decir la oración expresándola con la emoción señalada. Esta dinámica les agradó mucho y sirvió para complementar el objetivo inicial.

LECCIÓN II SESIÓN 2

20 DE NOVIEMBRE DE 2007

El objetivo de esta clase fue que los alumnos identificaran la importancia de la expresión corporal al manifestar una emoción, para ello se utilizó la imagen de Baco, del pintor Caravaggio.

La dinámica de orientación “Ponerse en el lugar del otro” tuvo como propósito crear conciencia sobre la necesidad de ser empáticos (para que los alumnos reflexionaran sobre su actitud hacia Paty, sin manifestárselos de manera explícita).

Se trabajó con una presentación en Power Point de una historia titulada ¿Por qué a mí? Sus reacciones fueron las esperadas (empatía, desconcierto, reflexión), sin embargo no se sintieron identificados con alguno de los personajes. Hubo un compromiso con la dinámica ya que la tomaron como ejemplo para modificar su comportamiento en las clases, fue importante hacer que se pusieran en nuestro lugar como mediadoras, ya que continuamente tomaban la clase como el momento para pelear entre ellos. Al parecer el relato generó en los chicos la reflexión sobre su comportamiento.

Dijeron todas las reglas sin dificultad y a diferencia de otras clases podemos decir que sí observaron la imagen en absoluto silencio.

Arrancaron la sesión describiendo, pues enumeraban los objetos que se encontraban alrededor de Baco. Citaron fechas, muchos de ellos coincidiendo en los años o siglos propuestos. Uno de los objetos mencionados desató la narración, pues alguien mencionó que en una de sus manos sostenía un muñeco negro, el cual decidieron que era un muñeco vudú. Para darle forma a la historia se les pidió explicar por qué lo consideraban como un muñeco vudú, sus respuestas fueron claras y coherentes, promoviendo de esta manera una narración interesante.

Aparte de la palabra vudú, aparecieron otras más que, con ayuda de su análisis y aclaración, identificaron cuál era la correcta aplicación de las mismas, lo que permitió agregar unas nuevas palabras al vocabulario de la clase.

Para ligar la historia con el objetivo de la clase se les pidió que dijeran el tipo de expresión que mostraba el personaje de la imagen, coincidiendo que estaba sonriente. También se les preguntó lo que la imagen les hacía sentir, a lo que respondieron risa, miedo, alegría y tristeza.

La dinámica de cierre de esta clase fue “La piedra en el estanque”. Comenzamos el relato con un “Hace mucho tiempo...” ellos continuaron la narración de manera individual, incluyendo una serie de palabras que se les iban dictando y que les ayudaron a ampliar su texto. Para ello se eligieron palabras que a lo largo de clases anteriores y la presente formaron parte del nuevo vocabulario: estudio, sótano, fotomontaje, emperador, refugio, premier, vudú y mural.

LECCIÓN II SESIÓN 3

27 DE NOVIEMBRE DE 2007

El objetivo de esta clase fue que los alumnos diferenciaron sentimientos positivos de negativos, para ello se utilizó la imagen de Pita Amor del pintor Diego Rivera y Baco de Caravaggio (Recordemos que en la tercera sesión, por ser clase de cierre de lección, se utilizan las imágenes de la primera y segunda sesiones)

La dinámica de orientación “Cómo expreso mis sentimientos” tuvo como propósitos aprender a describir, expresar emociones y establecer conductas deseadas. Para realizar la actividad, que consistía en representar sentimientos, primeramente los chicos mencionaron algunos, a la lista propuesta se les agregaron otros más. La segunda parte de la actividad consistió en actuarlos. Por último hubo que clasificarlos en sentimientos positivos y negativos. Al ver que la clasificación no era clara tuvimos la necesidad de explicarles términos que no conocían, al hacerlo cambiaron su perspectiva, lo que facilitó su clasificación.

Al momento de mencionar las reglas nuevamente nos damos cuenta de que las conocen, pero no son del todo aplicadas, pues constantemente se molestan si no se les da la palabra para enunciarlas.

En esta clase sólo asistieron 6 alumnos, de los cuales Paco no quiso participar debido a que tuvo un disgusto con sus compañeros antes de nuestra llegada, por lo que sólo pudimos trabajar con la mitad del grupo.

Al presentar la imagen ellos comenzaron mencionando fechas y diferencias entre una y otra, pero finalmente uno de los alumnos encontró la manera de relacionarlas: “son muy parecidos porque son hermanos gemelos”.

Para generar la narración se les pidió que observaran ciertas partes del rostro y posturas del cuerpo de las imágenes, logrando que mencionaran algunas expresiones y emociones transmitidas por los personajes. Algunos como Kenia relacionaron lo que observaban con su vida: “...mi papá es chido, pero parece que es enojón”. Aprovechando este tipo de comentarios se pidió que pensarán si una persona puede saber cómo se siente otra con sólo observarla, para ello tomamos como ejemplo la situación que presentaba Paco. Afortunadamente surgieron varios comentarios al respecto, algunos a favor de su compañero y otros en contra.

No toda la clase transcurrió como esperábamos pues volvieron a las descripciones por lo que tuvimos que recurrir nuevamente a la pregunta básica “¿qué está pasando aquí?” para desatar de nuevo la narración.

En el transcurso de la sesión Kenia mencionó varias palabras de uso vulgar y al pedirle la aclaración de dichos términos, utilizó un vocabulario más formal. Constantemente hubo que recordarle que al hablar lo debía hacer empleando términos claros y apropiados.

En vista de que la sesión se tornó tediosa y poco productiva, decidimos realizar el cierre de clase. Cabe mencionar que notamos que durante el cierre de cada lección la clase les resulta aburrida, pues no hay una imagen nueva para trabajar por lo que hacen comentarios como “ésas ya las vimos” (refiriéndose a las imágenes) lo cual disminuye sus participaciones.

La dinámica de cierre consistió en hacer un listado de sentimientos y con ellos crear una historia, tomando como características propias de sus personajes dichos sentimientos. Su actitud hacia esta tarea al principio fue de apatía, pero poco a poco la asumieron abandonándose a ella.

LECCIÓN III SESIÓN 1

8 DE ENERO DE 2008

El objetivo planteado en esta clase fue que los alumnos señalaran las características físicas de una mujer e identificaran el rol social que desempeñaba en el pasado y en la vida actual, para ello se utilizó la imagen de “La Gioconda” de Leonardo da Vinci.

La dinámica de orientación en esta ocasión fue “Caras y gestos”, la cual tuvo como propósito animar la clase. En ella, uno de los alumnos pasó al frente, y ayudándose únicamente de la mímica describió algunas actividades que comúnmente realizan las mujeres, mientras los demás alumnos adivinaron lo que él intentaba comunicarles; constantemente se roló al alumno que hacía la mímica.

Enunciaron las reglas, pero no las aplicaron, sólo manejaron perfectamente la de levantar la mano para participar.

El grupo estuvo muy inquieto, platicaron mucho entre ellos siempre con un alto tono de voz, mientras que los niños que sí participaban lo hacían con un volumen muy bajo, esto provocó algunas dificultades al momento de escucharlos, por tal motivo no podía fluir la clase como esperábamos.

Poco a poco se metieron en la narración, pudimos observar algo interesante que no había sucedido, los alumnos relacionaron claramente el contenido de esta sesión con los que se manejan en la materia de historia, ya que señalaban datos como el que la mujer en el pasado no tenía derecho al voto y que tampoco tenía acceso a la educación, entre otras cosas. Llegó el momento en que hasta confundieron a “La Gioconda” con Sor Juana Inés de la Cruz. Es importante decir que dichos comentarios fueron de gran utilidad para la construcción de su historia, la cual trató de una mujer a la que el padre no le permitía ir a la escuela, además de que por haber resultado embarazada tuvo que huir de su casa y hasta por su mente pasó la idea de abortar.

Mientras transcurrió la clase mencionaron algunas palabras que no parecían ser de uso común como “cuchiplanqueo” que, según ellos, era una palabra que tomaron de un programa de televisión. Con palabras como ésta nos dimos cuenta de que gran parte de su forma de expresión está basada en ciertos programas televisivos, que modifican el lenguaje, creando nuevos modismos al hablar.

La dinámica de cierre consistió en que los alumnos previamente organizados en dos equipos, vistieran cada uno una muñeca de papel. El primer equipo vistió a su muñeca como una mujer del pasado y el segundo como a la mujer actual. Al terminar realizaron la descripción física de cada una y enunciaron un listado de actividades que realizaban las mujeres de las dos épocas. Muchas de las actividades que mencionaron se relacionaron con aquellas que las adolescentes llevan a cabo, dejando un poco de lado a la mujer adulta (asistir a las discos o vestirse a la moda).

LECCIÓN III SESIÓN 2

14 DE ENERO DE 2008

El objetivo de esta clase fue que los alumnos señalaran las características físicas de los hombres e identificaran el rol social que desempeñó tanto en el pasado como en la vida actual, para ello se utilizó como imagen la fotografía de “Los panes de Picasso” de Robert Doisneau.

Dinámica de orientación “Oficios y profesiones”, tuvo como propósito la animación, en ella uno de los alumnos pasó al frente, siempre de espaldas al pizarrón porque al estar ahí parado al mismo tiempo se proyectaban una serie de imágenes que no debía observar, dichas imágenes eran de algunos oficios y profesiones que los hombres realizan comúnmente. Sin utilizar palabras, sólo mímica, sus compañeros intentaban comunicarle lo que observaban.

En cuanto a la reglas podemos decir que las recordaban muy bien, pero no las aplicaban del todo, debido a esto se les hizo mención de ellas durante el transcurso de la clase, siempre que dejaban de cumplirlas.

En esta ocasión se hizo una variación en la dinámica de la clase, ya que se les organizó en dos equipos pidiéndoles que hicieran una sola historia por equipo. Al promoverse la competitividad los chicos participaron fluidamente realizando dos narraciones interesantes.

Paty menciona que las manos de Picasso son parecidas a las de un lobo, sin embargo en la imagen no se ven las manos, lo que ella observó son unas piezas de pan, que bien se pueden prestar a esta metáfora visual. Carmen se lo aclara, pues ella sí nota que es pan.

Ambos equipos tuvieron una coincidencia en sus historias, pues hablaron de que el personaje de la imagen se encontraba en el momento de la cena, también les llamó la atención la ropa, que por ser rayada la relacionaban con los reclusos de una cárcel.

En Paco se vio un gran avance, ya que por primera vez demostró entusiasmo y una constante impaciencia por hablar.

Comprobamos que Agustín es un narrador nato, pues siempre demostraba mucha emoción al armar sus historias.

Una desventaja que notamos es que al estar tan concentrados en su historia, no siempre escuchaban lo que el otro equipo comentaba, esta dinámica sólo funciona por completo siempre y cuando se logre una buena integración y respeto de turnos, pues en un momento pareció una competencia por ver cuál de los dos equipos armaba una mejor historia: “La de nosotros es más bonita” (Agustín).

Nuevamente hubo aclaración sobre el significado de algunas palabras, como en el caso de la palabra zombi, que para ellos era una persona que camina dormida y asusta. De esta manera agregamos una palabra más al vocabulario.

El objetivo de esta clase fue complemento de la sesión anterior, y por lo mismo la dinámica de cierre fue la misma, con la diferencia de que se utilizaron muñecos de papel en vez de muñecas. El primer equipo vistió a su muñeco como el hombre en el pasado y el segundo como el hombre actual. Al terminar también realizaron la descripción física del hombre que les había tocado y dijeron actividades que realizaban los hombres en el pasado y en el presente. Pese a la repetición de la actividad, ésta también resultó divertida para los alumnos y en esta ocasión les costó menos elaborar su listado de actividades actuales, pero no las del pasado.

A diferencia de la clase anterior, la historia que desarrollaron no tenía datos reales, más bien fue una historia de tinte fantástico, pues trataba de un hombre lobo o un zombi que habían encarcelado por resultar peligroso.

LECCIÓN III SESIÓN 3

22 DE ENERO DE 2008

El objetivo de esta clase fue que los alumnos identificaran semejanzas y diferencias entre el rol social del hombre y la mujer, para ello se utilizó la pintura “La Gioconda” de Leonardo Da Vinci y la fotografía de “Los panes de Picasso” de Robert Doisneau.

La dinámica de orientación “Test de comportamiento por rol de género” los hizo participar con entusiasmo, para cambiar un poco el escenario se realizó al exterior del salón. Se le explicó que la meta era llegar a la parte superior de las escaleras, mediante sus respuestas, las cuales dependían de su comportamiento; sólo podía avanzar el que demostrara un comportamiento correcto ante determinadas situaciones no importando si se trataba de un hombre o mujer; en caso de mostrar una actitud incorrecta retrocederían.

Enunciaron las reglas, poco a poco se notó la diferencia entre esta clase y las anteriores, pues la mayoría de los alumnos las aplicó correctamente, sobre todo la de levantar la mano para participar y observar la imagen en silencio.

Retomando la dinámica de sesiones anteriores se les hizo la consigna de armar una sola historia donde todos debían ir participando para enlazar sus ideas. Se corrió el riesgo de limitarlos al narrar, pero consideramos que era necesario modificar un poco la dinámica para evitar la monotonía de la clase, al mismo tiempo integrarlos como grupo.

Agustín y Giovanna relacionaron las imágenes como una sola. El resto del grupo no lo hizo pues mencionaron que una de ellas es real (fotografía) y la otra no (pintura)

Mitzi, Lupita y Aymé no participaron activamente en esta ocasión, lo que confirmó nuestra preocupación sobre la sesión de cierre de lección, que resulta aburrida para los alumnos, por presentárseles dos imágenes que ya observaron en clases anteriores.

Agustín se mostraba muy inquieto, con su mano levantada, hasta que se le daba la palabra. Seguía enlazando las imágenes explicando que “La Gioconda” está afuera (en la calle) y Picasso la observa desde una ventana.

Para crear una nueva historia, algunos alumnos tomaron como base las ideas de la sesión 1 de esta lección, sin embargo los comentarios no fueron muy atractivos, al ver que estas ideas no estaban dando resultado, se les sugirió cambiar el rumbo de la

narración. Al hacerlo se animaron a participar un poco más, comenzaron describiendo, pero poco a poco la descripción se tornó en narración.

En esta clase Aymé comenzó a participar con mayor frecuencia, al parecer motivada por el desagrado de la historia de sus compañeros.

La actividad de cierre constó de una modificación de “La piedra en el estanque” donde los alumnos debían redactar una historia, utilizando pequeños dibujos distribuidos en la hoja donde escribieron, así que debían comenzar su historia y cuando llegaran a un dibujito éste tenía que formar parte del texto, como si fuese una palabra más.

Notamos que cuando se les daban actividades en que debían escribir se desmotivaban, así que estuvimos estudiando la manera de que esto dejara de ocurrir.

LECCIÓN IV SESIÓN 1

29 DE ENERO DE 2008

El objetivo de esta clase fue que los alumnos reflexionaran sobre las consecuencias de sus acciones, para ello se utilizó como imagen la fotografía “Información” de Doisneau.

La dinámica de orientación consistió en observar el cortometraje “Práctica extraterrestre” de Pixar, en seguida se les hicieron algunas preguntas en las que se evaluó qué tan observadores podían ser, sobre todo en los detalles y algunas acciones de causa y efecto. El resultado fue muy interesante y los alumnos participaron activamente, sus respuestas en general fueron muy acertadas, sólo erraron en algunas que eran sobre detalles muy específicos.

En cuanto a las reglas de la clase se notó un gran cambio, levantaron su mano para participar, después de haber observado en silencio la imagen; al igual cuando se aplicó la regla del respeto a las ideas de los demás, a pesar de no estar de acuerdo con éstas; además justificaron la mayoría de sus ideas. Lo único que no cambiaron fue el hablar fuerte y claro.

En cuanto a la actividad principal, en un inicio parecían estar poco interesados en la imagen ya que sólo la describían, además de que no todos participaban. En el transcurso de la clase los alumnos fueron motivándose dejando de lado los aspectos

que se notaban a simple vista para pasar a un segundo plano donde incluyeron la explicación de conductas y funciones de objetos que observaban en el fondo de la imagen y hasta de los personajes que no se ven pero que en teoría existen. La mención de una maestra fue un comentario que Agustín aprovechó para explicar que para él es una escena que ocurrió en el pasado, por el color de la imagen y los objetos e incluso hizo este comentario: “a ése niño lo regañó la maestra y le pegó con la regla, como lo hacían hace mucho tiempo”.

Al hablar sobre el pasado, los alumnos desviaron sus participaciones hacia otro tema: la guerra, por lo que sus ideas se relacionaron en su mayoría con la Segunda Guerra Mundial: “a los niños de la imagen los separaron de sus padres para llevarlos a un refugio” (esta palabra apareció en las primeras sesiones y se incluyó en el vocabulario nuevo, ahora la emplearon sin problema). Este tema resultó muy interesante para los chicos pues comenzaron a desarrollar su imaginación ubicando la escena: “hay una bomba que cayó en el salón y hasta un balazo que le dio por la espalda a un niño de atrás”, “los niños son pequeños, entre siete y nueve años, de tercer o cuarto año, a los cuales finalmente los reclutaron como soldados”, -¿Es posible esto?- se les preguntó, -“Sí, como en Voces Inocentes”- fue la respuesta.

Algunos de sus comentarios sirvieron para hacer trascender la clase relacionándola con temas de la vida cotidiana, desde que hablaban de la escuela y la clase en que los alumnos se encontraban, hasta la guerra.

Hubo mucho dinamismo sobre todo cuando se realizaba el resumen de las ideas y se mencionaban precisamente las que ellos exponían. A pesar de que en muchos de sus comentarios no coincidían lograron tomar algunos detalles que los llevaron a desarrollar una historia.

Dinámica de cierre: Se les pidió que mediante una lluvia de ideas mencionaran algunos verbos. Con ellos se les solicitó que redactaran oraciones de causa y efecto, y para integrar el desarrollo de la clase se ejemplificó con el tema de la guerra ¿cuáles son las causas más comunes de una guerra?, ¿cuáles sus consecuencias? Con éste y otros ejemplos se dio inicio a la actividad de forma individual.

LECCIÓN IV SESIÓN 2
6 DE FEBRERO DE 2008

El objetivo de esta clase fue que los alumnos reflexionaran acerca de las necesidades de los adultos mayores y de la actitud de las personas hacia ellos, para ello se utilizó el “Retrato de Doña Rosita Morillo” de la pintora Frida Kahlo.

La dinámica de orientación consistió en escuchar atentamente una reflexión titulada “La media cobija” narrada por Mariano Osorio, después se les elaboraron preguntas con las que se evaluó qué tan capaces eran de escuchar detalles del relato y algunas otras basadas en el tema de la tercera edad para generar reflexión .

Las reglas son recordadas por todos y las aplican, a excepción de Ariana que dijo no recordar ninguna. En esta ocasión se les solicitó que las ordenaran y que en sesiones posteriores las mencionaran en dicho orden.

Comenzaron y, como siempre, lo hicieron describiendo la imagen. Lupita utilizó una de las palabras que se había incluido en el vocabulario nuevo en otra clase (fotomontaje) y se indagó si todos recordaban este concepto, fue bueno saber que así era.

Algunos de los comentarios, como los que se referían a la mirada de la anciana y el fondo de la pintura, enriquecieron la dinámica pues a partir de ellos comenzaron a exponer las posibles razones que tuvo el pintor para realizar de esa manera su obra y reconocer las diversas sensaciones que transmitía la imagen: “la anciana tiene ideas revueltas, mucha tristeza y es debido a que piensa que ya está grande y no puede hacer muchas cosas, se siente inútil, que nadie la quiere, sus hijos sólo la buscan por la herencia y su casa, incluso siente que se acerca la hora de su muerte”, “ ella en el fondo sabe que es una persona que aún puede hacer muchas cosas en la vida, y cuando tiene una buena idea hay algo que la frena (las espinas del cactus)”. “A pesar del rechazo de sus hijos, ella los quiere ver. Al mismo tiempo las flores representan la vida”, “nos da a entender (el pintor) que la vida y la muerte van unidas, la vida se acaba muy rápido, hay que aprovecharla y que la muerte a todos nos va a llegar”.

Estos comentarios refieren que su capacidad de análisis está avanzando significativamente.

Para completar y dar mayor sentido a la historia se les pidió ponerle un nombre a la anciana de la imagen, mencionaron varios, hasta que finalmente se decidieron por llamarla Eva.

Antes de realizar el cierre se solicitó que describieran las huellas del tiempo en la imagen: mencionaron las canas, arrugas, bolsas en los ojos, papada y hasta obesidad, entre otras. Se les preguntó: ¿también la obesidad es una característica propia de las personas mayores?--; -Sí, porque como sienten que no sirven para nada por depresión comen mucho--; -¿De qué otra manera se les llama a una persona de esta edad, aparte de viejita?--; -De la tercera edad-.

Se les pidió que pensarán en que si hay una tercera edad, debería haber una primera y una segunda edad, relacionaron la primera con la infancia y adolescencia; mientras que la segunda es la vida adulta.

Dinámica de cierre: Se requirió que describieran a sus abuelitos y además realizaran un relato mencionando qué habían aprendido de ellos hasta ese momento.

LECCIÓN IV SESIÓN 3

12 DE FEBRERO DE 2008

El objetivo de esta clase fue que los alumnos reconocieran la importancia de la vida de cada persona, para ello se utilizaron las siguientes imágenes: “Información” del fotógrafo Doisneau y “Retrato de Rosita Morillo” de la pintora Frida Kahlo.

La dinámica de orientación se trató de la observación atenta del cortometraje “El juego de Geri” de Pixar, al final de la proyección respondieron algunas preguntas relacionadas con éste, sobre detalles específicos, con el objetivo de atraer su atención.

Las reglas fueron enunciadas tal como se solicitó en la clase anterior, en orden, y fue tal el entusiasmo que hasta se pelearon por decirlas. Esta actitud solo reflejó que nuevamente olvidaron el fin de recordarlas.

En esta ocasión se les pidió que pusieran de su parte para el desarrollo de la sesión ya que notamos que la 3ª clase de cada lección no les agradaba por sus características (tenían que observar 2 imágenes ya utilizadas en las dos sesiones anteriores). Gracias a esta recomendación y a que Lorena no estuvo la clase anterior, logramos mantener participaciones frescas y espontáneas no solo de su parte sino de todos.

Al principio relacionaron las imágenes mencionando que la señora de la pintura es abuelita del niño que aparece en primer plano en la fotografía. Varias historias comenzaron a fluir, una de ellas era que a la señora le dio un infarto y el niño está mirando una luz en ese preciso momento, pues presintió la muerte; otra, la señora está tejiendo un suéter para su nieto que está en el internado, ya que él le mencionó que ahí pasaba mucho frío.

Como puede notarse, los primeros comentarios estaban relacionados con las historias hechas en las clases anteriores, pero no acababan de madurar para elaborar una buena historia, por ello les pedimos que mencionaran diferencias entre las imágenes.

Logramos que Ariana ayudara en ese momento aportando nuevas ideas, claro aunque un poco forzada. Más adelante Kenia cambió la historia mencionando que la señora recuerda su niñez, cuando iba a la escuela, de esta manera logran relacionar las imágenes señalando que una de las niñas es doña Eva en el pasado. Algunos otros pensaron que podía ser más bien la maestra de esos niños y, pese a que al principio parecía agrandarles esta idea, al final se decidieron por la historia de la niña. Continuaron relacionando las historias de las clases pasadas: “Doña Eva recordaba cuando era niña, eran tiempos de guerra y ella estaba en el internado, cuando ocurrió la desgracia de que a un compañero le tocó una bala en la espalda que lo mató”.

En comparación con otros finales de lección, éste fue un éxito ya que lograron analizar, justificar y narrar ilimitadamente.

Antes de dar el cierre de clase, se les pidió que hablaran de la importancia de recordar y pensar, de ahí surgió el tema del síndrome de Alzheimer, lo cual resultó útil para relacionarlo con la tercera edad y enlazarlo con la última actividad.

Dinámica de cierre: Escribir una carta a sus abuelos (aún en caso de no tenerlos o no haberlos conocido), con alguna cosa que quisieran o hubieran querido decirles.

LECCIÓN V SESIÓN 1

19 DE FEBRERO DE 2008

El objetivo de esta clase fue que los alumnos identificaran las características de una comunidad rural, para ello se utilizó como imagen una fotografía de Huicholes de autor desconocido.

La dinámica de orientación estaba destinada a la animación del grupo, constó de la lectura de una narración, en la cual debían hacer los sonidos y movimientos de los animales que se iban mencionando. A pesar de que la dinámica era muy divertida, algunos de los estudiantes se mostraron apenados y no quisieron levantarse de su lugar para trabajar mientras los demás lograban cumplir el objetivo.

En cuanto a la mención de las reglas, las recordaron sin ningún problema y como ya se ha dicho, en las últimas sesiones las aplicaban la mayoría de los alumnos, además de que eran capaces de otorgarles un orden.

Como se mencionó, el objetivo central de la clase fue la identificación de elementos de una comunidad urbana, de inmediato algunos de sus comentarios se encaminaron a las costumbres de los pueblos indígenas: “las personas van a una peregrinación a la Basílica a adorar a la Virgen (mujeres) o a ver al señor de Chalma (hombres)”. Algunos otros se basaban en la migración de mexicanos rumbo a los Estados Unidos: “se dirigen al norte para cruzar la frontera”, “son personas que vienen de Nayarit y en las bolsas llevan dinero, muchas botellas de agua, cerveza, cobijas, joyas, sudaderas, tenis, lentes, ropa, arcos para cazar animales, los recuerdos”.

En muchos de sus comentarios se veían reflejadas algunas de sus costumbres, sobre todo en el caso de Lupita y Paco.

En esta clase pudimos apreciar mayor interés por parte de Paco que era uno de los alumnos menos participativos, al parecer su condición social se vio reflejada en la imagen y por tanto le fue estimulante: “van a ver al señor de Chalmita”.

Nombraron elementos de una comunidad rural (pueblo, animales, ríos, cosechas, maíz, casas, barro, ollas, cazuelas, jarros, cántaros) como se planteaba en el objetivo.

La dinámica de cierre consistió en que se elaborara, de manera grupal, una historia basada en la imagen y en los comentarios realizados. Dicha historia la comenzamos nosotras y fue más o menos la siguiente: Hace cuarenta años yo venía de un pueblo

muy lejano en una caminata a ver a mi familia, de ahí iba a cruzar la frontera. Estuvieron a punto de descubrireme, pero no fue así, me regresé para que no me vieran. Me fui caminando hacia el norte y después me volví a regresar a mi casa a recoger unas joyas de mis familiares. Pero los apaches me robaron las joyas que conservaban mis familiares. Saqué mi arco y recuperé las joyas. Fui a Nayarit y vendí mis joyas y con el dinero que obtuve pude pasar a la frontera. En el pueblo donde nací, mis hijos estudiaban idiomas para poder alcanzarme “al otro lado”. Cuando mis hijos recibían el dinero se lo gastaban en comida, ropa, pañales, zapatos. Los zapatos se los gastaban jugando futbol americano y uno de sus hijos se rompió la rodilla y no pudo jugar nunca más en la vida. Cruzan la frontera porque no tienen dinero por la necesidad, querían el dinero para poner puestitos para que la gente compre, además querían conocer, ir de turistas, pero ellos no tienen dinero.

La idea en general es que las personas de los pueblos se pasan a la frontera por no tener dinero, sin embargo, al hacer una historia en grupo, tal parece que algunos no estaban totalmente conectados con ella, por eso hay incongruencias a la hora de hacerla.

LECCIÓN V SESIÓN 2

26 DE FEBRERO DE 2008

El objetivo de esta clase fue que los alumnos reconocieran los medios de transporte de una comunidad rural y una comunidad urbana, para ello se utilizó una fotografía de Garry Winogrand, que no tiene título, pero en la que se observan unas personas que miran un avión a través de un ventanal.

La dinámica de orientación consistió en un juego llamado “Calles y avenidas”, cuyo objetivo era lograr la animación del grupo. La actividad transcurrió sin contratiempos.

Nuevamente se recordaron con exactitud las reglas y se aplicaron casi por completo.

Observaron la imagen en silencio y se les recordó que el objetivo de la clase era hacer historias, también se mencionó que para lograrlo debían desarrollar las partes de la narración, esto ocurrió con el fin de relacionarlo con la materia de español y que

tuvieran muy claro cuáles eran esas partes. Afortunadamente los alumnos manifestaron de manera fluida sus conocimientos acerca de este tema.

Carmen hizo un comentario que pudo abrir el camino hacia el cumplimiento del objetivo, mencionó que la escena transcurre en la ciudad, pues no vio pasto o árboles. Lorena apoyó esta idea diciendo que además en los pueblitos no hay aeropuertos, sin embargo estos comentarios no fueron suficientes para lograrlo.

La historia fue variando poco a poco, ya que mencionaron que la mamá es una artista, el esposo la engañó, ella se casó en otro país y regresó por sus hijos.

Lorena no estaba de acuerdo con casi ninguno de los comentarios de sus compañeros y los de ella no los tomaban como base para la narración hasta que habló sobre algo que observó al fondo de la fotografía, las Torres Gemelas, mencionó que era el día del atentado en Estados Unidos. Gracias a este comentario pudieron, finalmente desarrollar una historia común para todos.

La mayoría de los alumnos logró dar aportes a la historia que en general quedó de la siguiente manera: El papá y la hija estaban esperando a la mamá, que era aeromoza, en ese momento ocurrió lo de las Torres Gemelas; ella salía del avión y había muchos muertos, empezaron a bajar a todos los pasajeros para que fueran a algún refugio para después llevarlos a Acapulco, les daban ropa porque la suya se había quemado y la mamá (aeromoza) era la más dañada, a la cual tuvieron que internar porque quedó en coma. En la tele comenzaron a pasar lo que había ocurrido e hicieron entrevistas a los testigos. Ellos (los de la imagen) fueron entrevistados porque vieron todo al mirar al cielo por si venía el avión.

Para la dinámica de cierre se les pidió que hablaran sobre su mejor viaje y en qué transporte lo habían realizado.

Con la actividad finalmente pudieron diferenciar y distinguir los transportes que se emplean en la comunidad rural y urbana.

Observamos que las imágenes en blanco y negro producen en los chicos mayor atracción, y por tanto las historias fluyen con mayor facilidad a diferencia de las que están a color.

LECCIÓN V, SESIÓN 3

5 DE MARZO DE 2008

El objetivo de esta clase fue que los alumnos reconocieran las diferencias entre la comunidad urbana y la rural, además de los medios de transporte que en ellas se utilizan, por ello se emplearon de los Huicholes y del Aeropuerto de las dos sesiones anteriores.

A pesar de que las reglas las enunciaban con facilidad en esta ocasión no las aplicaron en su totalidad, ya que la mayoría de los alumnos estuvieron muy inquietos, haciendo que el resto perdiera el interés en la clase y no participaran como en otras ocasiones.

Aún con estas dificultades, el objetivo se cumplió, además de que se pudo relacionar la clase con un tema de la materia de Geografía –movimientos migratorios-; y con otro de la materia de Español –la leyenda-.

La historia en general trató de una familia indígena que tenía la intención de ir a visitar a su hijo que se encontraba en el extranjero, ellos lo habían enviado para que estudiara y pudiera progresar, esto lo realizaron con mucho esfuerzo. El hijo, debido a que tenía ya varios años viviendo en Estados Unidos, no recordaba sus orígenes y tradiciones. Les envió el dinero para que se dirigieran al D.F. (en esta parte se les cuestionó sobre la forma en que había llegado hasta la ciudad, fue cuando mencionaron varios medios de transporte, empezando por los del campo); y ya ahí se dirigieran al aeropuerto para tomar un avión hasta donde ellos se encontraban. Así lo hicieron, pero al momento de verlos el hijo los desconoció, alegando que no los reconocía, que ellos no podían ser sus padres, ya que le avergonzaba verlos vestidos de esa manera y que la gente de ahí los observaba. Los padres se sintieron muy tristes, así que decidieron regresar a México, pensando en que no podían estar mejor que en su tierra.

Como puede notarse, la historia realizada tiene las tres partes de la narración: inicio, desarrollo y desenlace. Asimismo cabe mencionar que los pocos alumnos que participaron estaban muy conectados en sus ideas y la historia fluyó bastante rápido y de manera sencilla.

Al ver que la sesión no transcurría como de costumbre, por la actitud de algunos alumnos, decidimos darla por terminada y procedimos a realizar el cierre. Se les pidió

primero que mencionaran las características de una leyenda, posteriormente escucharon “La creación del sol y la luna” y respondieron preguntas relacionadas con ella. Por último se solicitó la elaboración de una leyenda en la cual mencionaran cómo fue que se inventó algún medio de transporte.

LECCIÓN VI, SESIÓN 1

12 DE MARZO DE 2008

El objetivo de esta clase fue que los alumnos reconocieran a la música como una posibilidad de entretenimiento para los ratos libres, para ello se utilizó una imagen de Orazio Gentileschi, titulada “Tañedora de laúd”.

La dinámica de orientación constó de la reproducción de un collage de música de diferentes géneros, del cual identificaron cada ritmo.

Las reglas se enunciaron sin dificultad alguna, sin embargo no fueron bien aplicadas por todos.

Hubo constantes participaciones, al principio describían la imagen, mencionaron instrumentos musicales, además del tipo de ropa que se porta en la imagen, el tipo de música que se toca y la época en que se vivía.

Pudieron relacionar esta lección nuevamente con la materia de historia, ya que hicieron alusión a la época colonial y al rol que le mujer jugaba en ese tiempo.

Se hizo una breve narración acerca de una criada que encuentra una habitación en donde hay instrumentos musicales y ella decide aprender a tocarlos a escondidas de sus patrones. También aprende a construirlos y a componerlos.

La dinámica de cierre constó del juego de lotería, en él en lugar de cantar el nombre de las imágenes nos apoyamos en una presentación en power point que emitía al azar los sonidos que correspondían a cada imagen. Dicha actividad resultó muy interesante pues no era fácil identificar y diferenciar algunos sonidos, por lo que tenían que prestar mucha atención.

LECCIÓN VI, SESIÓN 2

19 DE MARZO DE 2008

El objetivo de esta clase fue que los alumnos reconocieran la gama de posibilidades de lo que pueden hacer durante las vacaciones, por ello se utilizó la imagen “El bombardeo de Odesa” del pintor Abel Quezada.

La dinámica inicial tenía como objetivo dejar claras las partes de la narración para lo cual se realizó una historia colectiva titulada “Carta rusa”, en la que se les entregaron dos pliegos de papel bond doblado en forma de acordeón o abanico; en ellos debían escribir una oración, pasarlo a la siguiente persona y hacer lo mismo, con la condición de sólo leer la frase que anotó quien les entregó el acordeón y no las demás. Cuando por fin habían escrito todos, se extendieron los papeles para leer las historias completas, nos encontramos con historias divertidas aunque en ciertos momentos sin relación.

En cuanto a las reglas, nuevamente las mencionaron sin problemas.

En esta sesión se hizo una modificación a la dinámica normal de la clase, ya que en esta ocasión debían observar la imagen y al mismo tiempo ir redactando su historia, sin olvidar los tiempos de la narración. Durante este tiempo los muchachos se mostraron muy interesados, observaban y escribían sus historias. Al finalizar la actividad, se aplicaron nuevamente las preguntas básicas (¿qué está pasando aquí?, ¿qué ves en la imagen que te hace pensar eso?, etc.) que debían contestar con base en las narraciones que acababan de escribir.

Al momento de participar la mayoría de los alumnos mostraba mayor interés, se escuchaban unos a otros y, lo mejor, respetaban cada comentario que se exponía, al parecer el hecho de haber escrito primero su historia los motivó para participar con mayor entusiasmo.

Sorprendentemente Paco fue el primero que quiso participar, lo hizo con mucha seriedad mencionando aspectos que no eran muy notorios en la imagen; en general él se distinguió por sus constantes participaciones y a diferencia de muchas otras clases mostró mucha seguridad al hablar. Otro caso fue el de Mitzi quien también se interesó por participar voluntariamente.

Muchos de sus comentarios manejaban un nuevo nivel de justificación, ya no fueron ideas aisladas y sin sentido, más bien fueron una serie de comentarios encaminados a crear una buena historia. A diferencia de otras sesiones ahora intentaban complementarse en cada comentario y muy pocos cambiaban la dirección de la historia. También surgieron nuevas palabras que se agregaron al vocabulario de clase.

En la dinámica de cierre se pidió que pasara alguno a leer su escrito, en este caso lo hizo Giovanna.

Podemos decir que fue una clase muy productiva y dinámica en la que se cumplieron los objetivos marcados.

LECCIÓN VI, SESIÓN 3

25 DE MARZO DE 2008

El objetivo de esta clase fue que los alumnos reflexionaran sobre el uso de los tiempos libres, para ello se utilizaron las imágenes “Tañedora de laúd” y “El bombardeo de Odesa”, vistas en las sesiones anteriores.

La dinámica de orientación estaba encaminada a lograr la animación del grupo, se tituló “La línea más larga” y constó precisamente de hacer una línea pero de ropa y objetos que cada uno tuviera puestos, para ello se formaron dos equipos que compitieron para lograr el objetivo. La actividad transcurrió sin contratiempos y se cumplió el objetivo.

Nuevamente mencionaron las reglas en orden y las aplicaron completamente.

En esta sesión se manejó la misma dinámica de la clase anterior en la que se observó la imagen y al mismo tiempo se escribió el texto, debían agregar las palabras que a lo largo de las clases fueron surgiendo y haciéndose parte del nuevo vocabulario.

Hubo una nueva modificación de la clase pues se propuso una dinámica llamada “El nudo humano”, en la que todo el grupo se tomaba de las manos y se enredaba, con la consigna de no soltarse. Cuando estaban hechos nudo se les hicieron las preguntas básicas de la clase y solo podrían ir desenredándose si hacían un comentario bien justificado que unieran en una sola historia las dos imágenes. Hubo mucha participación por parte del grupo.

Al realizar este análisis observamos que la mayoría de los objetivos de las clases y de las dinámicas de orientación se lograron, ya que se apropiaron de los conocimientos propuestos, hubo cambios favorables de comportamiento y actitud.

En cuanto a las reglas de la clase observamos que inicialmente las identificaban, pero no las aplicaban y en el transcurso de las sesiones las emplearon facilitando el desarrollo de la aplicación promoviendo así el respeto, seguridad individual y habilidades comunicativas.

La participación durante la proyección de la imagen fue en aumento en la mayoría de los niños y al mismo tiempo generaba comentarios más narrativos y menos descriptivos que servían como base para la construcción y verbalización de historias.

En la dinámica de cierre generalmente producían textos individuales, actividad que no les era grata y por lo mismo no se esforzaban al realizarla, dando como resultado textos deficientes.

Con estos resultados pareciera que los objetivos de la propuesta de intervención no son del todo favorables, por lo que nos dimos a la tarea de realizar un análisis individual con la intención de ver cuál era el nivel alcanzado en cada alumno, como se presenta a continuación.

4.2 Análisis de la participación por niño

PACO

1. Expresión de ideas

1.1. Participación

Durante la sesión de diagnóstico Paco estaba muy apartado, en el fondo del aula, no se animaba a hablar pero se encontraba muy atento a lo que ocurría alrededor. En una ocasión se le invitó a participar pero se negó a hacerlo. En varios momentos se levantaba de su asiento para mirar desde otro ángulo la imagen, pero seguía sin participar. Ya casi al final de la clase, levantó su mano con algo de inseguridad, pero hizo un comentario agregando un elemento a la historia que ya se estaba tejiendo en la clase con las participaciones del resto de

sus compañeros. La actitud descrita anteriormente muestra algunos aspectos de los que habla Piaget: Paco tuvo un desequilibrio al enfrentarse a una situación desconocida y en el transcurso de la clase se dio paso al proceso asimilación-acomodación en el que por fin hubo una respuesta motivada por lo que ocurría en ese momento.

Constantemente se le invitó a participar durante las sesiones correspondientes a la lección I, pero no lo hizo, sin embargo se le observaba inquieto ante las dinámicas, mostraba impaciencia por participar pero no se arriesgaba, dicho comportamiento nos remite a recordar que, como menciona Feuerstein, los estímulos propuestos por los mediadores permiten desatar el interés en los alumnos.

En la lección II comenzó a expresar sus ideas acerca de la imagen, la cual llamó poderosamente su atención. De hecho fue el primero en hablar y su comentario fue “que la chava se está disfrazando”, idea que pareció agradaarle al resto de los compañeros, ya que las historias que se formaron partieron de ella, con dicha actitud observamos que existió una reciprocidad, criterio al que hace mención Feuerstein respecto a la experiencia del aprendizaje mediado.

En los casos en que se presentaban imágenes que le atraían, como la de los Huicholes, su tendencia a participar era mayor, por ejemplo “van a Chalmita o la Basílica a ver a la virgencita”; otro ejemplo fue cuando en la última de las imágenes hizo un comentario sobre una ballena que alcanzó a observar y la cual no era tan clara, estos comentarios nos llevarían a creer que su participación verbal sería mayor, sin embargo muchas de sus ideas terminaban sin conclusión pues se dejaba influenciar por comentarios de los demás.

Una de las inteligencias de las que habla Gardner es la naturalista, con base en ella observamos que cuando en las imágenes propuestas para la clase se mostraba mucho color o representaban algún paisaje, él tendía a mostrarse más sensible y atraído por el mundo natural, incluso se identificaba con los personajes y las situaciones en que se encontraban.

1.2. Formas de participación

Se mostraba siempre muy dispuesto a participar en las dinámicas de orientación, sin embargo no ocurría lo mismo con la producción de textos o con las participaciones orales.

Era uno de los que menos rechazaba a Paty, de hecho cuando en la sesión del 23 de octubre se les pidió que trabajaran en parejas para la dinámica de orientación, nadie quería hacerlo con ella, así que se asignó a Paco esta tarea y no se negó, no hizo ningún comentario o mueca. Al parecer podía desarrollar sin ningún problema la inteligencia interpersonal propuesta por Gardner.

Era un alumno al que le costaba mucho trabajo seguir instrucciones, no respetaba las reglas, continuamente jugaba en clase y reía a carcajadas por lo que ocurría en ella y hasta de las imágenes presentadas. En las siguientes lecciones se mostraba un poco más comprometido y al momento de enunciar las reglas de la clase, levantaba la mano, pero siempre mencionando la misma regla “levantar la mano para participar”.

Por primera vez participó haciendo un comentario acerca de la imagen en la clase del 13 de noviembre, la cual era una pintura de Diego Rivera. Cabe mencionar que esta imagen fue una de las que le provocó mucha risa a primera vista y como consecuencia le hizo levantar automáticamente la mano para participar, de hecho se le notaba muy impaciente, lo cual aprovechamos de inmediato, aunque utilizó un volumen de voz muy bajo.

Originalmente su desempeño era limitado y con cierta indiferencia al trabajo que se realizaba, poco a poco se tornó distinta su actitud sobre todo al momento de presentar imágenes de su interés, al parecer al recibir estímulos sensoriales respondía con manifestaciones corporales que indicaban mayor atracción por la clase, lo que le llevó a poder expresarse de manera oral, aunque con ciertas limitaciones, que requerían de nuestro apoyo.

1.3. Hilación del discurso y problemas gramaticales

A Paco le costaba un poco de trabajo justificar sus ideas, sobre todo cuando se le solicitaba una aclaración ya que sus explicaciones eran inconclusas y a veces

incongruentes. Por ejemplo, en la clase del 13 de noviembre, hubo necesidad de reforzar formulándole otras preguntas relacionadas con lo que iba comentando:

P: Que la chava se está disfrazando.

MD: ¿Qué es lo que te hace pensar que se está disfrazando?

P: Que se está disfrazando de La Llorona.

MD: ¿Por qué de La Llorona?

P: Porque el cuello está pintado de blanco.

Con base en lo que comenta Roger Sperry sobre los hemisferios cerebrales, podríamos afirmar que Paco utiliza en mayor grado su hemisferio derecho, ya que en la mayoría de las sesiones se mostraba muy interesado al observar las imágenes, pero siempre incapaz de verbalizar sus ideas y cuando lo hacía tendía a ser sumamente concreto y en algunos casos llegaba a enredarse con sus comentarios.

1.4. Vocabulario

A través de las pocas participaciones de Paco se pudo observar que el vocabulario que manejaba era muy escaso, lo que lo llevaba a hacer mal uso de algunas expresiones al momento de participar y al mismo tiempo perder coherencia en sus ideas.

En conclusión y conforme a la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner, podemos decir que Paco desarrollaba con mayor facilidad las habilidades derivadas de las inteligencias personales puesto que era capaz de interactuar y relacionarse empáticamente con todos, incluso con Paty; además de mostrar seguridad y gran sensibilidad ante los problemas sociales; dichas actitudes nos permiten darnos cuenta de que también desarrollaba ampliamente la inteligencia emocional propuesta, entre otros, por Goleman.

2. Producción de textos

2.1. Tipos de texto

En la sesión diagnóstica se les indicó que elaboraran por escrito el final de la historia que se gestó en clase, sin embargo el texto de Paco no respetó la

indicación, pues se dedicó a realizar una descripción de dicha narración, seguida de un comentario personal; a diferencia del acróstico, en el que no se observó problema alguno después de la explicación.

En la actividad referente a la imagen “Baco” se hizo un cuento, el cual fue desarrollado con ciertas anomalías que, independientemente de éstas, podemos apreciar que sí tiene definido el tipo de texto indicado.

Al elaborar una descripción de sus abuelos, la primera palabra que empleó fue un adjetivo, sin embargo las demás no son parte de una descripción, por lo que su texto no cubrió los requerimientos solicitados; en cambio al redactar la carta, marcó claramente la estructura de la misma.

Al solicitar la elaboración de una leyenda Paco no distinguió las características de ésta, pero sí las partes de la narración.

Con lo que podemos concluir que tiene claras las estructuras de la mayoría de los textos propuestos, sobre todo al elaborar textos narrativos, ya que siempre incluyó el inicio, desarrollo y final de los mismos.

2.2. Creatividad

En este rubro en su primer texto no destella ningún tipo de creatividad, no sólo no siguió las instrucciones, sino que sólo reprodujo lo que se dijo en clase; sin embargo al elaborar el acróstico observamos que se describió tal como es, lo que nos lleva a pensar que no sólo rellenó los espacios sino que buscó palabras específicas que se acoplaran con la letra y sus características.

En la lección “Baco” la narración que realizó estaba influenciada por los comentarios realizados durante la clase, sin embargo incluye varios elementos que hacen diferente la historia original de la que él narra. Por otro lado observamos que se incluye como un personaje más de la historia.

Al exponer sus ideas sobre la imagen de la playa, mencionó haber visto una ballena, comentario que no fue tomado en cuenta por sus compañeros. Pese a ello la incluyó como personaje principal del texto que produjo y, a diferencia de otros escritos, en esta ocasión defendió su idea ampliándola en la narración

escrita; hecho que nos remite a la inteligencia intrapersonal ya que nos damos cuenta que fue capaz de automotivarse y defender su punto de vista.

En conclusión es un niño creativo, con ciertas limitantes derivadas del escaso vocabulario, el desconocimiento de reglas ortográficas y signos de puntuación. A pesar de estas limitantes se esforzaba e intentaba hacer uso de los recursos que se le transmitieron a través de las sesiones de la clase *dia*, como el uso de nuevo vocabulario y el desarrollo de la imaginación.

Con base en la teoría de los hemisferios cerebrales propuesta por Roger Sperry observamos que en los últimos escritos fue un poco más claro para expresar sus ideas, lo que nos hizo pensar que el hemisferio izquierdo de su cerebro comenzó a ejercitarse con ayuda de las distintas estrategias trabajadas en clase; sin embargo las actividades que desarrolla el hemisferio derecho siempre fueron dominantes.

2.3. Hilación del discurso, problemas gramaticales y puntuación

A pesar de no ser el trabajo que se le indicó se hizo un análisis del texto de la sesión diagnóstica, y no había congruencia entre las ideas que expresaba, no sabía hilarlas, no empleaba signos de puntuación, lo que dificultó la comprensión de su escrito.

Al elaborar un cuento basado en la imagen “Baco” utilizamos la técnica de “La piedra en el estanque” con las palabras que hasta el momento se habían incluido en el nuevo vocabulario, pudimos observar que dicha técnica le causó problemas, puesto que al ir dando la palabra para incluir al texto no lograba adaptar adecuadamente sus ideas y se producía un cambio en la historia, perdiendo en algunos momentos el sentido original de su narración.

Otro de sus problemas fue que al no diferenciar género y número perdía la secuencia del personaje de quien se hablaba, al igual que su ubicación en el espacio y tiempo, pues fue del presente al pasado arbitrariamente, “a veces me pega de chiquito”, “en este día que es febrero”.

En el texto “La ballena” observamos la ausencia de nexos y omisión de palabras, lo cual fractura las ideas que expresa. Por primera vez hay evidencia de que comprendió los términos espacio-temporales.

LA BALLENA

Habia una ves 25 personas que rian iraca POLCO
 y pagaron su boleto llegaron aca POLCO todo est tranquilo pero
 llegaron barcos y sacaron un bo y 5 meses des puel pasare
 mas persona y mas barcos para darle la informacion que
 venia un ballena muy peromuy grande pero 10 meses
 estaba et tra bigo marino y vino la ballena y todos
 echaron a correr y mataron lo eso es el fin mataron
 a la ballena y todo sali bien.

FIN

Paco

Fue constante la falta de signos de puntuación, lo que hizo difícil la lectura y comprensión de sus textos. Pese a ello hubo una mejoría hacia el final de la aplicación, puesto que, aunque la redacción no era la mejor, sus ideas fueron más claras, debido a que logró elaborar oraciones en las que hizo concordar el género y número entre los elementos que las componían, así como el tiempo y el espacio que manejaba.

2.4. Presentación

Al no usar signos de puntuación nos dimos cuenta de que no tenía definida la estructura de un texto, pues no separaba en párrafos. El trazo de su letra no fue correcto (un ejemplo es cuando utilizaba la “s” que parecía más bien una “j”), sin embargo fue entendible. Al escribir en hoja blanca mantenía una relación entre renglones, conservando alineación y limpieza.

En el escrito de “Baco” se les proporcionó un formato para llenar con la narración indicada. En él observamos que nuevamente prevaleció el mal trazo de su letra, así como la limpieza. También pudimos ver que respetaba los márgenes del formato.

En la carta y la leyenda se utilizaron hojas en blanco y aunque tuvo ligeros problemas de alineación, respetó los márgenes y en general se pudo observar que empleó adecuadamente su estructura.

A pesar de que el texto “La ballena” presenta varios borrones, consideramos que es uno de los mejores escritos que realizó, y que éstos son muestra de un intento por mejorar su redacción.

En general mantenía un orden y limpieza en sus escritos, sin embargo el trazo de la letra no mejoró, pues consideramos que este tipo de problemas vienen del trabajo escolar desarrollado en grados anteriores y que al no ser tratados a tiempo resulta difícil corregirlos en grados avanzados.

2.5. Ortografía y vocabulario

En el primer texto se pudo observar que tampoco manejaba reglas ortográficas y su vocabulario era muy limitado, al grado que palabras básicas no estaban correctamente escritas.

En el texto “Baco” los problemas ortográficos continuaron, además del uso de muletillas como la conjunción “y”. Logró incluir las palabras del nuevo vocabulario, aunque con cierta dificultad.

Un error recurrente en sus textos fue la falta de acentos, así como el constante uso de mayúsculas, enfatizado en la letra “q”

Fecha: México D.F. 12 Febrero de 2008
 Nombre: Franco Javier Caballero Hernández
 Querido abuelito
 quiero decirte que te comprare una silla de ruedas el domingo
 Y quiero decirte que te quiero decirte que te soy un fuerte
 abuelo y no se gata a mi hermanito y no que era que me
 de gela garrar mi pido la de va llinej y no
 quiero que te ganes mucho porque si resacas te voy
 a echar mi perra y solo la mente quiero decirte que
 te voy a bien es te dice que febrero luego voy a mi ci
 a can para que me degen unas cuantas días voy en septiem
 bre x te voy a poner fre nos
 AT T. tu suegro



En el texto de la leyenda observamos nuevos errores como la omisión de letras, palabras y hasta espacios, como en el siguiente ejemplo: “habives” (Había una vez). A diferencia de otros textos, en el de “La ballena” hubo un pequeño avance en la variación del vocabulario y su adecuado uso y, a pesar de que no hubo signos de puntuación, observamos una mayor claridad en la redacción de las ideas.

En general podemos afirmar que la ortografía no mejoró, sin embargo su vocabulario se amplió. Como sabemos los seres humanos somos maleables y flexibles por lo que estamos en condiciones de modificar nuestra respuesta ante un estímulo, como fue el caso de Paco quien no mejoró su ortografía, pero sí fue capaz de ampliar su vocabulario con ayuda de las estrategias trabajadas en clase, momento en que interviene el mediador para lograr el aprendizaje y se modifique la estructura cognitiva.

PATY

1. Expresión de ideas

1.1. Participación

Desde la sesión de diagnóstico se destacó por ser una alumna que le gustaba participar, pero se veía muy apartada del resto del grupo (y no sólo físicamente). Estuvo muy atenta a la instrucción para la dinámica de orientación, sin embargo la consigna era que quien se equivocara salía eliminado, y fue ella la primera en salir del juego.

Por lo regular no existía coherencia en sus ideas, ya que cuando se les hacía una pregunta ella constantemente levantaba la mano, pero sus respuestas no tenían nada que ver con lo que se le había preguntado:

MD: ¿Qué crees tú que está pasando en la imagen?

P: Está soñando.

MD: ¿Qué es lo que te hace pensar que ya está soñando?

P: Está soñando en el pasto.

O en este otro momento:

P: Estaba brincando la cuerda

MD: ¿Y luego por qué terminó en el suelo?

P: Porque se desmayó, porque quería pegarle a su hija.

MD: ¿Ella?

P: No, su papá a ella.

En muchas ocasiones se rescataban comentarios que había realizado para fomentar más participación en los alumnos, lo cual muchas veces resultó, incluso en la sesión diagnóstico, cuando dijo que la persona de la imagen estaba soñando, tomamos el comentario para realizar la siguiente pregunta: ¿se puede soñar con los ojos abiertos? Dicha pregunta resultó muy útil para generar más ideas. Esto a ella pareció satisfacerle mucho.

En la clase del 23 de octubre, al pedirles que recordaran las reglas de la clase *dia*, hizo mención de dos que no correspondían: “no gritar”, “no correr”, esto nos hizo pensar en las ganas que quizá tenía de participar aunque sus respuestas

fueran erróneas. De hecho procuraba siempre decir algo, aunque ya lo hubiesen mencionado e incluso aunque no hubiera seguimiento y retroalimentación con los comentarios de sus compañeros. Además, al solicitarle que justificara sus ideas resultaban cada vez más confusas.

Lupita: Yo creo que es un niño pobre.

MD: ¿Alguien más comparte la idea con Lupita de que es un niño pobre? (Paty levanta la mano) A ver Paty.

P: Que está estudiando en su casa porque está dibujando.

Como puede observarse, su respuesta no tuvo nada que ver con la conversación que se estaba dando en ese momento, además de que ya lo habían dicho mucho tiempo antes.

Algo muy importante que sucedió en la clase en la que se utilizó el “Retrato de Jorge González Camarena”, fue que al inicio los alumnos sólo describían la imagen, sin embargo Paty comenzó a hablar sobre una persona que había muerto en la casa del niño y que él estaba mirando. Era un fantasma que, aunque no se ve en la imagen, lo relacionó como el hermano del niño. Este comentario al inicio no fue muy aceptado por los alumnos, que prefirieron seguir aportando otras ideas, hasta que Lorena dijo: “Yo comparto la idea con Paty”, lo que resultó suficiente para desencadenar la aceptación del tema, inclusive de quienes lo rechazaron, pues resultó ser grata la trama.

Lamentablemente Paty dejó de asistir a clases, lo que produjo un mayor distanciamiento con sus compañeros, además de que el proceso de la clase *dia* también se vio truncado. Mencionamos esto porque aunque sus participaciones en general carecían de coherencia, siempre intentó expresarse y al reincorporarse dichas participaciones fueron casi nulas, pero más congruentes.

1.2. Formas de participación

Rara vez se involucró en las dinámicas grupales de orientación, le faltaba integración, sus compañeros la excluían y ella no ponía mucho de su parte para ser aceptada. Incluso en la ocasión que Paco estaba dispuesto a trabajar con

ella en pareja, Paty no colaboraba. Además de que se le notaba cierta inseguridad.

Por lo regular sus participaciones estaban muy alejadas de lo que decían sus compañeros, tal parecía que no los escuchaba. Sin embargo, tendía a repetir únicamente lo que sus compañeros decían.

Sus comentarios por lo general no servían mucho para la dinámica de la clase y eso alteraba continuamente el ánimo del resto del grupo, que al hacerle ver sus errores se sentía incómoda y optaba por decir que no podía seguir porque estaba ronca, que se le había olvidado o simplemente que ya no quería participar.

Colaboró como escribano en la clase del 13 de noviembre, proponiéndose ella misma desde la semana anterior. Decidimos acceder a su petición, ya que nuestra intención desde el inicio fue rolar esta función entre los integrantes del grupo y si era de manera voluntaria, mejor. Por otra parte nos interesaba observar desde otro punto de vista si en realidad le costaba trabajo prestar atención a lo que decían los demás y pudimos confirmar nuestra suposición. Esta labor se le dificultó demasiado puesto que tampoco pudo clasificar las ideas en los criterios que se indicaban en las láminas, inclusive aunque se le dijo qué escribir y dónde hacerlo, no lo logró.

1.3. Hilación de ideas y problemas gramaticales

En la sesión diagnóstico Lupita dijo que la mujer de la imagen estaba detrás del pasto y estaba descansando por estar recogiendo flores. Karla comentó que pensaba que era paja y además no veía las flores que decía Lupita. A todo esto Paty intervino diciendo que no era pasto porque el pasto no tiene flores. Esta participación se nos hace destacable porque por lo regular a Paty se le dificultaba mucho justificar sus ideas, lo que claramente aquí no ocurrió.

Cuando se le pedía que justificara sus ideas, cada vez se hacían más confusas, como en la sesión del 30 de octubre:

P: Son de Guadalajara.

MD: ¿Qué te hace pensar que son de Guadalajara?

P: Porque se ven japonesitos.

MD: A ver, ya no entendí eso, ¿cómo está eso de que piensas que son de Guadalajara pero se ven japonesitos?

P: Porque ahí nacieron.

MD: ¿Nacieron en Guadalajara pero tienen cara de japonesitos?

P: Sí.

MD: ¿Cómo es la gente de Guadalajara que te hace pensar que ellos son de Guadalajara?

P: Bien, súper padre.

MD: ¿Pero cómo son ellos físicamente?

Al llegar a este punto, tal parece que no le fue posible continuar con la conversación, así que cambió de tema, buscando un elemento más en la imagen que pudiera desviar los comentarios:

P: La sirvienta me parece que está haciendo algo, ahí hay una sombra, parece una sombra, es un perro.

MD: Nos estabas mencionando un lugar en el que ellos están...

P: Maestra, maestra, yo nací en Guadalajara.

MD: ¿Tú naciste en Guadalajara?, ¿te identificas un poco con ellos o por qué dices que son de Guadalajara?

P: Porque hace calor.

MD: ¿Y ellos parece que tienen calor?

P: No.

Evidentemente la conversación se estaba tornando complicada, pues no existía una buena comunicación ya que no era capaz de desarrollar adecuadamente los procesos de asimilación-acomodación propuestos por Piaget, puesto que en la asimilación las personas se enfrentan a nuevas experiencias y para afrontarlas es necesario emplear los conocimientos previos que den paso a la acomodación, generando un desequilibrio y equilibrio que le permiten a las personas emitir una respuesta acorde a la situación, en el caso de esta alumna nunca sucedió algo semejante ya que no lograba siquiera entender lo que se le cuestionaba y por lógica sus respuestas no tuvieron sentido.

Sin embargo, algo que es posible rescatar de sus comentarios es que al dedicarse a describir la imagen, prestaba mucha atención a los detalles, como al mencionar lo de la sombra, o más adelante, cuando dice que una de las personas que ahí aparecen tiene colgada de su cuello, una credencial. Esta característica nos hace pensar que posee habilidades relacionadas con el hemisferio izquierdo de su cerebro como la de localizar hechos y detalles que le permiten una adquisición del aprendizaje partiendo de lo particular a lo general. Por otro lado observamos que cuando participaba voluntariamente era dinámica además de que sus comentarios tenían que ver con la imagen, pero no sobre el contexto que se iba formulando. Al llegar al momento de pedir la justificación de sus ideas, evadía la pregunta mostrando angustia al no saber qué responder. Al realizar una comparación con lo que menciona Goleman, respecto a la inteligencia emocional observamos que Paty presentaba diversas actitudes y comportamientos como el desinterés ante las actitudes de sus compañeros hacia ella, ansiedad ante cuestionamientos que requerían de justificación, dificultad para demostrar sus sentimientos y distinguirlos de la presión ambiental y la incapacidad de relacionarse con otras personas. Dichas características describen la necesidad por desarrollar la inteligencia emocional.

1.4. Vocabulario

Manejaba un escaso vocabulario que la llevaba a reproducir solamente lo que los demás decían y no fue capaz de aportar nuevas palabras ni incluir las que se trabajaron como parte del vocabulario nuevo.

2. Producción de textos

2.1. Tipos de texto

En la sesión diagnóstica se pidió redactar el final de la historia creada a lo largo de la clase, Paty no cumplió con los requerimientos ya que su trabajo sólo fue una serie de oraciones que hablan de lo que se platicó a lo largo de la sesión.

En el acróstico efectivamente utilizó adjetivos calificativos, pero le costó trabajo encontrar algunos que se relacionaran con las letras de su nombre. Supo

realizar esta actividad sin problemas para producir este tipo de texto. Sin embargo al pedir que elaboraran un cuento en la que se utilizó la técnica de “La piedra en el estanque”, Paty no lo realizó, por lo que afirmamos que no tuvo clara la estructura de este tipo de texto.

La nueva instrucción por seguir fue elaborar una leyenda sobre los medios de transporte, nos percatamos que otra vez no entendió la instrucción e intentó realizar un cuento, el cual no tuvo coherencia.

Al realizar el último texto hizo una narración en la que incluye solamente inicio y desarrollo de la misma, sin lograr concluir su historia, pero logró hacerse entender y dejar de lado el formato de oraciones que manejaba.

En conclusión, Paty no tuvo clara la estructura de la mayoría de los textos propuestos para la clase y sólo al final de las clases *dia* pudo crear de manera inconclusa una narración.

2.2. Creatividad

En el primer texto elaborado pudimos notar que no existió evidencia de creatividad. Sin embargo en el acróstico los adjetivos que empleó la describen tal como ella se percibía, pues no utiliza cualquier palabra para completar el texto. Además en la última narración se ve un destello de creatividad, pues a su personaje le proporcionó un nombre con todo y apellidos.

En cuanto a narración, no hubo creatividad en sus textos, pero recurría constantemente al uso de recursos pictográficos.

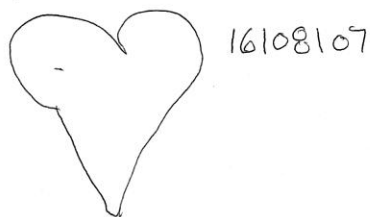
2.3. Hilación del discurso, problemas gramaticales y puntuación

A pesar de que hizo oraciones simples en el texto de la sesión diagnóstico, dichas oraciones no tienen coherencia entre ellas, son ideas sueltas.

de que estaba dormida entonces esta desmayada
 esta sonando esta brincando la cuerda y entonces
 El Papa le esta pegando a la Hija y dijo
 que no se va a casa tiene una Rosa
 En su mano Izquierda } Estaba Embarazada }

A) que ya abandona a su esposa

Y ella le puso a su hijo } Ej dijo su
 esposa que le va a pegar su esposa
 o Final PATY



En el texto "Baco" la instrucción fue agregar palabras del vocabulario nuevo a la narración, al parecer no entendió y sólo agregó la primera palabra de manera constante pero inadecuada, ya que su texto carecía de coherencia y nuevamente se dedicó a hacer oraciones sin sentido.

En el último texto, a diferencia de los demás, logró ser más coherente, aunque conservó los errores gramaticales mencionados anteriormente. Además de perder relación de lo descrito en un renglón a otro, ya que mencionó un número de cuartos que después modificó.

Sólo se pudieron rescatar elementos del último texto, puesto que sí desarrolló una narración, logrando hilar ideas de un párrafo a otro, sin perder el sentido y dirección de la narración.

2.4. Presentación

En el texto elaborado en la sesión diagnóstico se observa una buena alineación entre renglones, el trazo de su letra fue deficiente, pero legible, además de ser limpio.

En el siguiente escrito la letra fue clara, sin embargo, al no hacer uso de espacios entre palabras, el texto se tornó difícil de comprender.

Visualmente, el último texto resultó ser un tanto atractivo, ya que conservó una alineación definida entre los renglones, pese al uso de hojas blancas.

Regularmente hacía uso de elementos pictográficos, lo que hacía llamativo su trabajo, por lo colorido y mediante ellos se comunicaba; tales características corresponden a las que menciona Machado como parte de la inteligencia pictórica.

2.5. Ortografía y vocabulario

En su primer texto utilizó indiscriminadamente las mayúsculas y no empleó acentos. Hizo uso de incisos que no tenían secuencia. En el caso del acróstico utilizó mayúsculas, pero mezclándolas con las minúsculas. En textos posteriores continuó sin colocar acentos e incluyó mayúsculas al inicio de algunas palabras. En el último texto utilizó mucho la conjunción “y”, la cual parecía un número 4.

Tuvo pocos errores ortográficos, los más representativos fueron la falta de acentos y el uso indiscriminado de mayúsculas. No logró apropiarse de los términos proporcionados en las sesiones para el enriquecimiento de su vocabulario.

LUPITA

1. Expresión de ideas

1.1. Participación

Durante la sesión diagnóstico participó mucho, desarrolló debidamente los momentos de la narración hilando las ideas de sus compañeros con las propias, además de que la forma de expresarse era un poco más elaborada que la de

sus compañeros: “está cansada porque hizo un largo viaje”, “se está escondiendo porque alguien la está persiguiendo, porque la quieren robar”, “está soñando con que va a ser una modelo”

En las siguientes sesiones fue más expresiva y sus comentarios fueron base para el desarrollo de la clase. Sin embargo con la llegada que Kenya disminuyó sus participaciones, pero su discurso continuaba justificado.

En sesiones posteriores se mostraba animada y participativa; lograba incluir en sus comentarios palabras del nuevo vocabulario; volvimos a ver la niña dinámica de la sesión diagnóstico.

1.2. Formas de participación

Era una niña que participaba con mucho entusiasmo en todas las actividades que se le asignaban. Recordaba y era de las pocas alumnas que respetaba las reglas desde el principio, mostraba sus sentimientos creando historias con argumentos claros. Actitudes como ésta muestran que se encontraba en un periodo transitorio de la etapa de operaciones concretas a la de operaciones formales, ya que según Piaget para que un niño pase de un estadio a otro mayor debe emplear los esquemas que ya posee, pero en el plano de las estructuras. Lupita alcanzaba un equilibrio de la etapa anterior y mostraba actitudes de la etapa de operaciones formales como la habilidad verbal y resolución a problemas.

Podemos rescatar de sus comentarios, el reflejo de creencias y costumbres, así como la expresión de sentimientos, además de que siempre fue clara y concreta al expresarse. Su capacidad de observación y análisis nos permitió ver cosas que no eran evidentes en las imágenes. Con estas características podemos decir que aunque sus dos hemisferios cerebrales se ejercitaban constantemente, hubo un dominio por parte del hemisferio izquierdo según lo mencionado por Sperry.

Por otra parte, la teoría de inteligencia emocional menciona que el carácter, las conductas heredadas y las tendencias del ánimo pueden educarse y transformarse; en el caso de Lupita pudimos observar que en efecto logró

desarrollar dichas características pues inicialmente sus comentarios tendían a describir las imágenes y conforme pasaron las clases fue expresándose con mayor claridad, justificaba sus ideas, además de que evidenciaba sus sentimientos y posturas ante diversas actitudes de tipo moral; asimismo los cambios progresivos que tuvo coinciden con los cinco principios que Salovey utiliza para comprender lo que es la inteligencia emocional.

1.3. Hilación del discurso y problemas gramaticales

Desde la sesión diagnóstica se destacó por los constantes intentos de justificar sus ideas, además de que empleaba un vocabulario más elaborado que el de sus compañeros. Cuando una imagen podía desatar muchas versiones, lograba que algunos de los alumnos justificaran sus ideas de forma muy convincente, éste era el caso de Lupita:

MD: ¿Tienes otra idea diferente Lupita?

L: Sí, que está estudiando pero en su casa.

MD: ¿Qué te hace pensar que está en su casa y no en la escuela como dice Karla?

L: Por la ventana, las cortinas y al fondo está como un comedor

A pesar de que en algunas ocasiones no prestaba atención a la clase por seguir el juego de Kenya, al participar lograba hilar cada una sus ideas con las de sus compañeros.

Nuevamente enfatizamos que con el transcurso del tiempo el discurso que manejaba se tornó más sensitivo y desenvuelto dando paso a una nueva forma de expresión que se veía reflejada cuando una imagen hacía referencia a su personalidad o a situaciones relacionadas con su contexto familiar. Un ejemplo de esto fue cuando al observar la imagen de la anciana ella comenta que las ramas que se ven al fondo reflejan el sufrimiento y los años que la viejecilla ha vivido (hizo una comparación con lo que vivió su abuela). Al comparar sus respuestas con las características de las inteligencias propuestas por Gardner, observamos que ella desarrolla algunos aspectos de la inteligencia espacial, lingüístico-verbal, naturalista y personales. Con cada dinámica propuesta se

fueron cultivando dichas inteligencias y por tanto fue capaz de modificar su razonamiento lógico, hasta adquirió mayor capacidad tanto para justificar como defender sus ideas.

Al haber sido capaz de verbalizar, analizar comentarios de sus compañeros y reestructurar tanto sus ideas como las de ellos, consideramos que tuvo un dominio del hemisferio izquierdo de su cerebro.

1.4. Vocabulario

A pesar de que no aportaba palabras para el vocabulario nuevo, era una de las que participaba aclarando los términos: “un refugio también es un lugar para esconderte de alguien que te está persiguiendo”.

En la clase del 30 de octubre Lupita hizo evidente no tener muy clara la ubicación geográfica, nótese en el siguiente fragmento:

L: La niña que tiene el paraguas es india.

MD: ¿De dónde es?

L: Es india.

MD: ¿Es india de la India o al decir india te refieres a indígena?

L: Indígena.

MD: ¿De México?

L: No, de la India.

El vocabulario de Lupita sí se vio enriquecido, ya que cuidaba de forma gradual el uso adecuado de las palabras, además hacía uso de términos que en sesiones anteriores alguno de sus compañeros habían mencionado y que se incluyeron en el vocabulario nuevo.

2. Producción de textos

2.1. Tipos de texto

En la sesión diagnóstica al solicitar la redacción del final de la historia, sólo redactó un listado de los comentarios realizados en la clase; mientras que en el acróstico no presentó ningún problema.

Al relatar un día con su familia, tal parece que la instrucción no le quedó clara, ya que escribió por qué su familia era importante. Por otro lado cuando se solicitó la

descripción de los integrantes de ésta, dio la impresión de querer hacer una descripción detallada, pero terminó empleando un solo adjetivo calificativo, con lo que podemos entender que no fue de su interés la actividad; en comparación con la descripción de su abuela realizada en otra clase, donde no presentó dificultades.

En el texto “Baco” se pudieron observar los momentos de la narración por lo que consideramos que identificó la estructura de un cuento. Sin embargo cuando en otra sesión se solicitó la creación de un cuento en el que se incluyeran sentimientos, nos percatamos de que sólo realizó el planteamiento, dejó inconcluso el desarrollo y el final resultó incoherente. Posteriormente sucedió algo semejante con otro texto, en el que dejó claros los momentos de la narración, pero los volvió a dejar inconclusos.

En la redacción de la carta no tuvo problemas pues incluyó en ella las partes de la misma, sin embargo no estuvieron ubicadas de acuerdo con la estructura correcta. Por otro lado cuando se solicitó redactar oraciones causa-efecto observamos que ella no tuvo claros dichos términos y que en la leyenda no cumplió con los requerimientos, pues aunque fue creativa y explícita, el final se percibió precitado.

Podemos concluir que conoce los textos solicitados, pero no todos los elementos que debe incluir cada uno.

2.2. Creatividad

El primer texto que desarrolló no logró proyectar la creatividad con que destacó al participar oralmente y en el acróstico la redacción fue sencilla, así como en la descripción de su familia. Éste fue un escrito muy simple pues en él todos sus integrantes fueron catalogados con el mismo adjetivo. Fue evidente que no tuvo mucho interés al desarrollar dichas actividades. Algo interesante que sucedió a la mitad de la aplicación del proyecto, fue que en la descripción de su abuela, no sólo enumeró adjetivos, sino que explicó la causa de haberlos elegido. Al parecer el hecho de incluir un factor emotivo hizo que pudiera plasmar sus ideas, ya que

éste propició la creatividad, como menciona Vallés. También fue evidencia de esto la carta dirigida a su abuela.

En el texto “Baco”, comenzó una historia interesante basada en varios de los comentarios de sus compañeros, desafortunadamente dicha historia pierde sentido durante el desarrollo, pero intenta recuperarlo en el desenlace.

La narración en “Los hermanos cariñosos” tuvo un buen inicio sin embargo, el nudo de la historia queda inconcluso, tal pareciera que no le dio tiempo de seguir redactando, y por lo mismo el final fue premeditado y sin sentido. A diferencia del texto anterior, en “La señora abandonada” logró ensamblar en una idea las dos imágenes propuestas, aunque siempre basándose en opiniones de sus compañeros. Sin embargo la historia queda inconclusa nuevamente al no desarrollar de manera amplia el nudo.

Al desarrollar la leyenda sobre el tren, menciona que en un inicio el material con el que se hacían era de cajas con corcholatas, tal comentario nos pareció muy simpático y curioso, porque hubo destellos de creatividad.

Como menciona Piaget, en el proceso de asimilación-acomodación se desarrolla un proceso de equilibrio y desequilibrio; tal parece que Lupita se quedó en el desequilibrio pues al momento de redactar algunos textos, éstos no fueron tan claros y explícitos como en su discurso oral, quizá porque al enfrentarse a una situación, si no desconocida, sí poco habitual, no tuvo una respuesta inmediata por lo que sólo se dedicó a escribir lo que se le ocurría.

En cuanto a la creatividad, no fue algo en lo que destacó, en comparación con su expresión oral, en la que constantemente lograba desarrollar no sólo su imaginación, sino también la nuestra; pero no fue una pérdida total al escribir ya que tuvo pequeños avances en sus textos.

2.3. Hilación del discurso, problemas gramaticales y puntuación

Su texto inicial no fue tan fluido y claro en comparación con su participación oral, pues no manejaba signos de puntuación y cuando lo hacía estaban mal empleados. Sin embargo en otros textos empleó adecuadamente las comas.

El texto “Baco” tuvo un planteamiento interesante, pero como ya mencionamos hubo que agregar palabras de “La piedra en el estanque”, lo que provocó que algunas de ellas sólo fueran incluidas inapropiadamente perdiendo el sentido original de la narración; por otro lado el uso de signos de puntuación fue nulo.

En el texto que incluye la imagen “Pita Amor y Baco” observamos que su producción tuvo un pequeño cambio, la narración tuvo un inicio interesante y aunque no logró concluir acertadamente se expresó como lo hacía en sus participaciones orales, pudimos apreciar que también incluyó parte del vocabulario que se explicó en clases anteriores.

A pesar de que en el texto “Monalisa y Picasso” se incluyen los momentos de la narración, al utilizar consecutivamente la conjunción “y” se pierde la secuencia, por tanto el escrito parecía sólo una serie de oraciones.

Al describir a su abuela logró justificar sus ideas como lo hacía al hablar, desafortunadamente la falta de signos de puntuación devaluó la redacción.

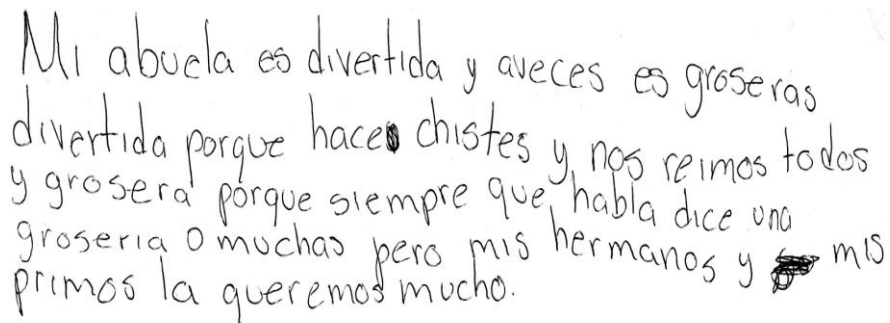
Las palabras escritas en su carta sólo parecieron un listado de acciones y sentimientos, pero nuevamente fue capaz de justificar sus ideas. La fecha que anotó fue corta y no larga como se debe registrar, el saludo lo incluyó en el desarrollo de la carta y no hubo una despedida clara.

Al solicitar la redacción de una leyenda, no utilizó las características y estructura propias de este tipo de texto, sin embargo mostró originalidad en sus ideas; en cambio los dos últimos textos que redactó incluyeron las partes de la narración; la trama fue interesante pero el final muy premeditado. Desafortunadamente la falta de signos de puntuación se volvió a hacer presente, además del excesivo uso de la conjunción “y”.

Las participaciones orales que realizaba se destacaban por ser creativas y en su mayoría por los sustentos que manejaba, no así en la parte escrita, tal parecía que le era muy difícil expresarse de esta manera, a ello se agregó que en la gran mayoría de sus textos tuvo problemas de redacción.

2.4. Presentación

Visualmente el primer texto que trabajó fue atractivo, ya que el trazo de la letra es legible, guardó espacios entre palabras y mantuvo un interlineado adecuado. El trazo de la letra en el acróstico no fue tan correcto como en el trabajo anterior. Aunque la mayoría de sus textos se destacaban por mantener alineación entre renglones, en el que describe a su abuela, no lo hizo e inclusive el trazo de la letra fue más tosco.


 Mi abuela es divertida y aveces es groseras
 divertida porque hace chistes y nos reimos todos
 y grosera porque siempre que habla dice una
 groseria o muchas pero mis hermanos y ~~mis~~ mis
 primos la queremos mucho.

Lupita

Los dos últimos textos tuvieron un trazo de letra más claro y aunque grande no tosco, hubo una mayor alineación entre renglones.

Respecto a la presentación de sus trabajos, la letra era legible y en los últimos trabajos la mejoró; su interlineado era más uniforme.

2.5. Ortografía y vocabulario

El único error ortográfico en su primer escrito fue la falta de acentos en verbos conjugados en pasado. En el siguiente texto podemos ver una disminución de errores ortográficos y ya en el tercero no cometió ninguno.

Al revisar el texto "Baco" observamos que nuevamente presentó algunos errores ortográficos, principalmente falta de acentos en palabras agudas. Otra vez incorporó vocabulario y comentarios que se hicieron en las dos sesiones anteriores.

En el texto "Monalisa y Picasso" nuevamente no utilizó signos de puntuación y en cuanto a su ortografía continuó la falta de acentos, por otro lado abusó del uso de la conjunción "y".

Al redactar su carta fue muy repetitiva, no fue capaz de plasmar sus sentimientos sin incluir nuevamente conjunciones, su vocabulario fue simple y común.

10/02/08

Hola abuelita solo te quiero decir que te quiero mucho y que te cuides mucho para que no te pase nada y que sigas con tus chistes que siempre me cuentas y quiero que me cuides y me concientas para que no me pase nada y te siga cuidando como siempre lo e hecho solo te quiero decir que te cuides mucho y que recuerdes que te quiero ~~mucho~~ mucho.

Lupita

Al redactar los dos últimos textos incluyó la mayoría de las palabras del vocabulario nuevo.

VACACIONES EN ACAPULCO

Había una vez una familia que se fue a Acapulco pero ellos estaban tan felices que no se dieron cuenta de que barcos tirando basura y había fuego y mucho humo y estaba muy contaminado y el agua estaba bien sucia y ~~de color~~ y hasta de color verde y hasta estaba vendiendo limonadas y hasta clases de baile habían, luego después llegó un salvavidas y se dio cuenta de que se estaba contaminando el agua pero no les quiso avisar porque quería que murieran hasta que un señor se dio cuenta y les dijo a todos. y al señor del salvavidas lo metieron a la cárcel por no avisar ~~y que se para~~ que se murieran las ~~personas~~ y el señor le dieron mucho dinero por avisar y a los que estaban ~~contaminando~~ el agua también los metieron a la cárcel y dejaron de ir las personas por un momento hasta que

En este rubro podemos concluir que, tanto en lo oral como en lo escrito, logró apropiarse de nuevos conceptos e incluirlos en su discurso lo que nos lleva a decir que el cambio de las estructuras cognitivas observadas en Lupita fueron resultado de su adaptación a las condiciones planteadas por las autoras del presente trabajo. Dichos cambios se introdujeron de manera gradual, aunque en el caso de las redacciones el cambio fue tanto más lento como menor. Estos cambios no fueron sucesos aislados porque se mostraron en cada texto y participación oral que emitía, dichos cambios siempre estuvieron sujetos a la información sugerida como fue la inclusión del vocabulario nuevo.

CARMEN

1. Expresión de ideas

1.1. Participación

En la sesión diagnóstico manifestó conocer una que otra pintura, pero no el nombre de los autores. En esa clase fue el único comentario oral con el que participó pues colaboró como escribano, además de realizar la producción de texto.

En un inicio sobresalió por ser muy participativa y coherente, sin embargo tendía a adoptar ideas del resto de sus compañeros, aunque siempre para enriquecerlas con sus comentarios que eran mucho más elaborados. Con dichas características podemos afirmar que ella se encontraba en la etapa de operaciones formales propuesta por Piaget, ya que aunque retomaba comentarios de sus compañeros fue capaz de formular nuevas hipótesis a partir de éstos.

Se destacó por ser constante, coherente y mantener un orden al expresarse. Durante las clases de cierre de lección, en la que había que relacionar dos imágenes, las entrelazaba en una sola historia. Desafortunadamente no en todas las clases sobresalió de la misma manera, puesto que hubo momentos en que sus intervenciones disminuyeron considerablemente además de tornarse descriptivas.

1.2. Formas de participación.

Se caracterizó desde el principio como una alumna muy responsable, seria y comprometida con todas las actividades que se les solicitaban.

Desafortunadamente faltó a dos clases consecutivas y a su regreso perdió un poco el dinamismo con que trabajaba debido a que presentaba constantes malestares, por lo que se volvió reservada, descriptiva y concreta al hablar pero sin perder el toque de la justificación de ideas y su amplio vocabulario.

1.3. Hilación del discurso y problemas gramaticales

Al igual que la mayoría de sus compañeros, en un principio era sumamente descriptiva, pero cuando se le hacían las preguntas complementarias intentaba justificar sus ideas, por tanto sus participaciones resultaban enriquecedoras y en la mayoría de los casos desencadenaban la narración.

Se volvió una alumna muy participativa, constantemente dio explicaciones coherentes manteniendo orden entre cada una de sus ideas, empleaba un vocabulario distinto y complejo en comparación con el de sus compañeros, todos sus comentarios eran amplios, claros y casi nunca descriptivos, además de que creaba historias interesantes y detalladas. Esto nos lleva a suponer que el hemisferio izquierdo de su cerebro mantenía un dominio sobre el derecho por lo que justificaba cada una de sus ideas y cuando alguien hacía comentarios sin sentido se contraponía dando una explicación razonable y lógica:

MD: ¿Qué te hace pensar que está dibujando en lugar de leyendo o escribiendo como dicen tus compañeras?

C: Porque está mirando hacia arriba y puede ser que esté dibujando el cielo o alguna cosa que esté en el techo de ese salón.

Por otro lado era una de las pocas que manifestaba opiniones personales, derivadas de los patrones culturales: “Yo no soy de las personas que se asustan por ese tipo de cosas, sino que a veces los fantasmas se te aparecen por alguna cosa que quieren, entonces yo trataría de comunicarme con ellos y hacer lo que ellos quieren y ayudarlos”.

Al realizar un análisis con base en la clasificación propuesta por Despins, observamos que Carmen se desenvolvía en el estilo de aprendizaje experimentador, sintético, creativo ya que su tendencia giraba sobre la crítica y análisis de los comentarios de sus compañeros y al hacerlo daba a luz nuevas ideas y dichas características sólo las desarrolla el hemisferio izquierdo de nuestro cerebro, con lo que confirmamos nuevamente que su pensamiento es lógico-verbal.

No destacó en todas las clases, ya que en ciertos momentos tuvo pocas intervenciones, las cuales iniciaban con descripciones muy concretas que poco a poco cambiaban de tono hasta volverse una verdadera narración. En otros momentos sus narraciones incluían no sólo sus ideas sino las de la mayoría de sus compañeros dejando de lado la originalidad que la destacaba.

1.4. Vocabulario

De todo el grupo, Carmen era quien cuidaba mucho su forma de expresión y vocabulario. Utilizaba frases como:

“Mis ojos expresan lo que siento”

“No son los colores que en esta época usualmente utilizan”

Ejemplos como los anteriores nos remiten a lo que menciona Goleman: las emociones son parte del aprendizaje de un ser humano y con ellas muchos de nuestros conocimientos se tornan duraderos, Carmen los evidencia cuando al expresarse incluye sus sentimientos respecto a alguna experiencia personal, por otro lado dichas experiencias han permitido que su vocabulario sea un poco más complejo o muestra mayor riqueza que el de sus compañeros. Además aportó palabras para el vocabulario nuevo, como estudio y premier. Cabe mencionar que pese a que empleó esta última palabra, al momento de indagar sobre su significado, notamos que no la utilizaba adecuadamente. Al pedirle al resto de sus compañeros que mencionaran lo que entendían de esta palabra, tampoco conocían el significado correcto, por lo que hubo necesidad de aclararles el término. En clases posteriores logró utilizar el vocablo de manera adecuada, con

lo que se llevó a cabo el proceso de asimilación-acomodación propuesto por Piaget.

Fue evidente que las capacidades intelectuales que inicialmente presentaba se desarrollaron debido a sus experiencias y factores culturales enseñados en su hogar (constantemente enfatizaba en aquello que su familia le instruía) que como menciona Gardner son características que posibilitan el desarrollo de las inteligencias múltiples. Ella se destacaba por desarrollar con su pensar la inteligencia lingüístico-verbal.

Así como fue capaz de aportar vocabulario, estaba geográficamente mal ubicada, pues no hacía ninguna distinción entre continente, país o entidad, como cuando se les cuestionó sobre el lugar al cual pertenecían las personas de la imagen, mientras unos mencionan países o ciudades muy específicas, Carmen mencionaba que eran de América y al momento de que alguien dijo que eran de España ella apoyó la idea, lo que no ocurrió cuando otro más comentó que eran de Cuba pues dijo que no era correcto.

2. Producción de textos

2.1. Tipos de texto

Durante la sesión diagnóstica trabajó como escribano haciendo anotaciones en las láminas, formó oraciones a partir de los comentarios de sus compañeros, dichas oraciones mantuvieron coherencia y no repitió ideas que ya se hubieran mencionado. El texto para el cierre de esta sesión requería la conclusión de una historia formulada oralmente y cumplió con el objetivo.

No tuvo problemas al realizar el acróstico ni al narrar un día con su familia; en cambio en la descripción de sus padres se limitó a realizar un listado de adjetivos y no un texto narrativo, con lo que notamos que no logró el objetivo de la actividad.

En la narración solicitada de “Monalisa y Picasso” dejó claramente marcados los momentos de la narración; sin embargo al parecer no tuvo claras las indicaciones en las oraciones causa-consecuencia ya que en vez de eso

mencionó dos acciones en una oración y además presentó dificultades al redactar la descripción de sus abuelos.

2.2. Creatividad

En el diagnóstico, a pesar de haber empleado algunos de los comentarios orales del resto de sus compañeros, pudo incluir su toque personal, de igual manera que en el acróstico.

Mientras en la descripción de su familia utilizó los mismos adjetivos para describir a todos, al narrar un día familiar fue capaz de transmitir claramente lo acontecido, logrando que pudiéramos imaginar los sucesos que escribió.

Consideramos que fue creativa en el texto “Monalisa y Picasso”, pues logró incluir las imágenes del formato en su narración y nuevamente argumentó su discurso. De igual manera lo hizo al describir a sus abuelos ya que logró incluir sus sentimientos en el texto, pues como menciona Vallés, el lado emocional motiva a expresar ideas, pensamientos y argumentos.

2.3. Hilación del discurso, problemas gramaticales y puntuación

Durante la sesión diagnóstico fungió como escribano, se destacó por su habilidad para clasificar ideas expuestas por sus compañeros, además de sintetizar y nunca repetir una idea ya mencionada.

El texto inicial fue un poco difícil de leer, porque no contenía signos de puntuación, fue de una idea a otra sin cerrar la anterior y confundía los términos “hacer y a ser”.

A diferencia de sus constantes justificaciones orales, en la descripción familiar sólo observamos adjetivos sueltos sin argumentar por qué los empleó. En la redacción de un día con su familia a pesar de no utilizar comas para separar las ideas, éstas quedaron claras pues la redacción no fue mala, incluso utilizó un guión para dividir una palabra y un punto que indicó el final del escrito.

Redactó una interesante historia, en la cual empalmó adecuadamente ambas imágenes (Monalisa y Picasso) y aunque fue muy expresiva sus ideas no

quedaron del todo claras, debido a las constantes faltas de signos de puntuación.

Intentó describir a todos sus abuelos no sólo utilizando adjetivos, en vez de eso incluyó la justificación de sus acciones o características, también agregó comentarios alusivos a lo que le hubiera gustado hacer con ellos.

2.4. Presentación

El trazo de su letra en el texto diagnóstico es legible pero no bueno y mantuvo un interlineado regular. En el texto de “Monalisa y Picasso” mejoró un poco. Sin embargo su constante era el mal trazo de la letra.

Al trabajar en hojas blancas no tenía problemas, pues aunque el trazo de la letra era malo, el interlineado era bueno, lo que facilitaba la lectura de sus textos. Además de que al utilizar pluma roja y negra, daba mejor presentación a sus trabajos.

2.5. Ortografía y vocabulario

El vocabulario que empleó al participar oralmente, también lo usó en el texto diagnóstico, tuvo demasiados errores ortográficos y confusión al utilizar las expresiones “hacer y a ser”.

La ortografía presentada en otros textos fue regular, ya que nuevamente faltaban acentos, no sabía conjugar el verbo estar y el uso de “h” en los derivados del verbo hacer era incorrecto.

A pesar de tener una habilidad verbal superior a la de sus compañeros, no ocurría lo mismo con la escrita.

KARLA

1. Expresión de ideas

1.1. Participación

Desde la sesión de diagnóstico demostró estar siempre dispuesta a participar en la clase, manifestando oralmente sus ideas acerca de la imagen. Al igual que la mayoría, ocurrió que al inicio sólo describía:

MD: ¿Qué está pasando aquí?

K: Que la niña está acostada en el pasto y parece que está cansada y en su mano tiene como una rosa.

MD: ¿En cuál mano?

K: En la izquierda.

Otro ejemplo de lo anterior fue cuando mencionó que creía que la persona de la imagen estaba cansada porque estaba recogiendo paja, al cuestionársele por qué ella creía que era paja y no flores, como lo dijo Lupita, dijo que no veía flores.

Un rasgo característico en Karla es que continuamente reflejaba su ideología y representaciones sociales, pues hablaba sobre cuestiones del amor y el noviazgo. De hecho, desde la sesión diagnóstica hizo varios comentarios como los siguientes: “con su novio está soñando”; “que va a tener novio, en tener hijos y hacer una familia”; “está escondida de su novio porque le hizo una maldad”; “ya se casó y está en su luna de miel”.

Una característica más de ella fue que constantemente mencionaba fechas, lo que comenzó a hacer a partir de la sesión del 23 de octubre, cuando en el formato del escribano se incluyó una columna con la pregunta ¿cuándo?, al mismo tiempo que hablaba, estaba muy atenta a lo que el escribano anotaba.

En sesiones posteriores seguía sólo describiendo, mencionaba algunos elementos que se podían observar a simple vista en la imagen. Además, muchas de sus ideas solían ser sumamente confusas, jugueteaba mucho con sus manos, se movía de un lado a otro muy inquieta y constantemente para justificar sus ideas quería pasar a señalar en el pizarrón lo que observaba; es decir, utilizaba su cuerpo como medio de expresión, en otras palabras, poseía habilidades de la inteligencia cinestésico-corporal que se localizan en el hemisferio izquierdo de su cerebro, según Gardner. Por otro lado quería hablar en todo momento y no respetaba turnos, tenía bajo volumen de voz y cambiaba sus versiones continuamente; en general, presentaba una actitud un tanto inmadura para su edad. Según Piaget, nuestros procesos de pensamiento cambian de manera radical, aunque con lentitud, del nacimiento a la madurez y,

aunque rechazaba la idea de una edad fija para cada periodo o estadio, sus estudios sobre las etapas del desarrollo señalan edades aproximadas para cada uno de ellos; además de que existen otros factores que determinan el desarrollo de nuestro pensamiento, como las experiencias sociales a las cuales nos enfrentamos día a día. Aunque tenía la misma edad que el resto de sus compañeros su desarrollo madurativo no era el mismo, probablemente debido a la influencia de su entorno.

Al relacionar las imágenes de cierre de lección, iniciaba hablando sobre las diferencias que había entre ambas, pero poco después se dejaba llevar por los comentarios del resto del grupo, de manera que finalmente veía las imágenes como una sola. Nuevamente hacía comentarios referentes al noviazgo: “Que la chinita y el niño eran novios, pero ya no, ahora la chinita ya tiene otro novio”.

Algo importante de recalcar fue que observaba en muchas ocasiones la expresión de los personajes de la imagen y sus comentarios se encaminaban a mencionarlo. Además destacó por ser muy atenta a los detalles que no cualquiera observaba, como cuando dijo que Pita Amor tenía las cejas levantadas y que había maquillaje en sus párpados, aunque esto hizo que la mayoría de sus participaciones fueran de tipo descriptivo únicamente, conforme transcurría la clase y gracias a la gran imaginación que poseía, agregaba elementos que posibilitaban la construcción de una historia, como: “la artista aún no estaba lista para recibir a sus fans, pues la estaban maquillando, entonces alguien abrió la puerta y en ese momento entran sus admiradores y por eso hizo esa cara”. Nuevamente hay evidencia de que posee habilidades localizadas en el hemisferio izquierdo de su cerebro, pues al tomar un pequeño fragmento de información fue capaz de emplearlo para crear un discurso narrativo, bien sustentado y atractivo a los ojos de sus compañeros.

1.2. Formas de participación

Siempre se mostró muy dispuesta a participar, era muy entusiasta y alegre, tanto en las dinámicas de orientación como durante el desarrollo de la clase, sin embargo era una de las personas que más rechazo manifestaba a trabajar con

Paty, además de que al momento de producir textos más bien parecía como de compromiso y sólo lo hacía por cumplir.

Cuando fungió como escribano también interactuó oralmente sin perder su entusiasmo. Levantaba la mano para participar, esperaba su turno, sin embargo cuando esto ocurría difícilmente cedía la palabra a otro de sus compañeros y en muchas ocasiones hablaba sólo por hablar, ya que sus intervenciones no eran consistentes y carecían de justificación.

Entre las competencias que requería trabajar respecto a la inteligencia emocional, era la autorregulación de su impulsividad, pues esto afectaba su desempeño en la clase. Aunque algunos de sus comentarios eran claros y acertados, la constante ansiedad que mostraba tanto corporal como verbalmente, devaluaba su participación y se observaba que no era capaz de mantener un equilibrio entre estos factores, por lo que no se podían aprovechar muchas de sus ideas. En clases posteriores se detectó un avance gradual en este aspecto.

1.3. Hilación del discurso y problemas gramaticales.

Al principio se le dificultaba mucho justificar sus ideas, tal como sucedió en la clase del 23 de octubre:

MD: ¿Qué te hace pensar que le están tomando una foto?

K: Porque... porque... porque... este... porque en la escuela les tomaban fotos y entonces un día los fotógrafos le quisieron sacar una así.

A pesar de ser tan participativa mostraba cierta timidez y morbosidad al expresar algunos temas referentes a la sexualidad, aún así constantemente se mostraba atraída por estas cuestiones y la mayoría de sus comentarios fueron alusivos a su vida personal.

Sus explicaciones estaban fuertemente influenciadas por programas de televisión, principalmente de una telenovela, lo cual hacía que fueran muy limitadas, ya que no importaba la imagen que se le presentara, parecía estar muy interesada en encasillarlas dentro de la trama de dicha telenovela. Este modo de procesar la información es el que utiliza el hemisferio derecho, ya que

se producen llamaradas de intuición, momentos en los que todo parece encajar sin tener que explicar las cosas en un orden lógico. Esto era muy común observarlo en Karla y al principio parecía no ser tan importante, pero dada la repetición de estos comentarios en varias clases, sus compañeros comenzaron a manifestar su molestia. Debido a esto, ella misma fue modificando su forma de expresarse hasta ser capaz de generar ideas innovadoras. En la teoría de los hemisferios cerebrales, el cerebro es flexible y puede ser moldeado dependiendo de las circunstancias en que se desenvuelve el ser humano, pues reacciona ante experiencias externas para modificar las funciones internas; lo que le ocurrió a ella durante la aplicación del proyecto.

Al trabajar ambas imágenes de una lección, en ocasiones parecía no estar interesada, pero en otras desde el inicio comenzaba a participar, relacionándolas como una sola. En ocasiones era poco clara al hablar, ya que le costaba trabajo expresarse con soltura. Esta actitud, a través de las siguientes sesiones se fue modificando; sus comentarios fueron cada vez más fluidos y logró justificar sus ideas. Cabe mencionar que fue capaz de defender éstas y aunque sus compañeros no siempre concordaban con ellas, se esforzaba porque fueran aceptadas. En otras palabras, fue adquiriendo habilidades de la inteligencia lingüístico-verbal, mencionada por Gardner.

1.4. Vocabulario

La terminología que utilizaba era muy escasa al principio, pero a lo largo de las clases observamos que se fue apropiando del vocabulario nuevo y a pesar de que no aportó palabras para ser incluidas en éste, hacía uso de las que los demás mencionaban, como en el siguiente ejemplo: “yo pienso que el niño está ahí porque tembló, entonces en su casa hay un refugio y se asomó para ver si ya acabó”.

Al igual que sus compañeros, se apropió del nuevo vocabulario debido al diseño de las actividades sugeridas por las autoras de esta tesis, puesto que se les hizo énfasis constantemente en el uso de dichas palabras, tanto en forma verbal como escrita. Según la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural

desarrollada por Feuerstein, el ser humano es flexible y está en condiciones de modificar su respuesta ante un estímulo, el cual se dio gracias a la labor de las mediadoras, pues al presentar las tareas de forma novedosa y utilizar diferentes recursos y estrategias se logró la motivación y modificación en Karla.

2. Producción de textos

2.1. Tipos de texto

En el texto de la sesión diagnóstica, la instrucción fue escribir sólo el final de la historia que en clase se había desarrollado y la comprendió al pie de la letra, pues se enfocó únicamente en elaborar esa parte de la narración. Sin embargo al elaborar el acróstico tuvo algunos problemas para encontrar adjetivos que la describieran, aunque finalmente pudo realizar su texto.

Participó como escribano en la sesión del 30 de octubre, por decisión propia, se le dificultó mucho llevar a cabo esta actividad, además de que durante esta clase estuvo muy inquieta.

En otra sesión se les solicitó que elaboraran un texto de tarea, en el cual narraran un día familiar, éste fue muy breve, sólo de tres renglones, de tipo descriptivo, muy alejado de la narración.

En el texto “Baco”, cuando se utilizó la técnica “La piedra en el estanque”, siguió la instrucción, ya que a pesar de que tuvo ciertas dificultades en su elaboración, se pueden identificar las partes de la narración.

Al solicitarse la creación de un cuento en el que debían tomar algunos sentimientos de un listado como características de sus personajes, en su afán de incluir todos los sentimientos anotados en su lista, descuidó la estructura de su texto. Por otro lado en su texto titulado “Pasión”, cuyo formato de trabajo incluía las imágenes de Monalisa y Picasso, quedó inconcluso al no tener un buen planteamiento de su historia.

Realizó las oraciones de causa-efecto de manera correcta, haciendo uso de los verbos que se propusieron en la clase.

En la descripción de sus abuelos, sólo utilizó adjetivos que los caracterizaron en cuanto a carácter, pero no físicamente.

Al elaborar la carta a su abuela, hizo uso de todas las partes que la conforman. Sin embargo no pudo elaborar la leyenda de un medio de transporte, a pesar de que hubo una explicación previa, junto con un ejemplo, de este tipo de texto.

Su texto al cual nombró “La contaminación” es, sin duda, el más extenso y mejor elaborado en su caso, aunque con un final precipitado (lo concluyó rápidamente). El último texto tiene claramente los tres momentos de la narración: inicio, desarrollo y desenlace, aunque aún cometió muchos errores de redacción.

Con todo lo anterior, se concluye que Karla conocía la mayoría de los tipos de textos trabajados en la clase, sin embargo se notó que no estaba acostumbrada a escribir y que, aunque este proyecto le dio la posibilidad de hacerlo, no hubo interés en ello.

2.2. Creatividad

En el texto diagnóstico logró elaborar el final de la historia e introducir nuevos elementos en él. Sin embargo se nota una fuerte influencia de los cuentos de hadas, sobre todo al incluir la frase: “vivieron felices para siempre”.

Su narración de un día en la vida familiar fue muy escueta mostró una falta total de creatividad, manifestada en la urgencia por terminar y sólo cumplir con la tarea, ya que al tercer renglón escribió la frase “era todo por hoy”.

Sin duda, el texto “Baco” para los alumnos representó un gran reto, debido a la técnica utilizada, esto manifestó en sus escritos. En el caso de Karla, su relato contiene las palabras que la moderadora les fue pidiendo que introdujeran y, pese a que aún no se había apropiado de algunos conceptos, hizo uso de ellos. Aunque al final, nuevamente terminó con la frase “...y vivieron felices para siempre”.

En su texto “los sentimientos”, aún no se nota un desarrollo de su creatividad, su cuento es muy corto, sin contenido narrativo; a diferencia de su texto “Pasión” que, a pesar de estar nuevamente influenciado por una telenovela que se transmitía por un canal de televisión abierta, hubo por vez primera rasgos narrativos en su escrito que le permitieron eliminar la idea de la telenovela para

dar paso a una nueva historia con sus ideas originales. Dicha modificación se vio forzada con el uso del formato que se les entregó, ya que fue un recurso que como mediadoras empleamos para propiciar la Experiencia del Aprendizaje Mediado.

Elaboró las oraciones de causa-efecto con un poco de dificultad, pero sin requerir de mucha ayuda y sólo una de ellas resultó ser incongruente “Yo salté por copiar”.

Al realizar la descripción de sus abuelos, repitió algunos adjetivos en cada uno de ellos, aunque esto pudo ser debido a la escasez de vocabulario.

Al igual que con Paco, la elaboración de la carta a su abuela, pareció más bien la oportunidad de escribir un reclamo hacia el trato que recibe de ella, estuvo plagada de peticiones para ya no ser regañada, lo cual no permitió ver cualidades creativas en su texto.

MARIA GIOVANNA
 Feb. 28 2004
 Abuelita te quiero con toda mi corazón
 Aparta ya no me regañes por tener
 a culpa son mis manos culpables
 manos pero el travieso es Diego
 el bebe yo lo odio poquito pero quiero
 que ya no me regañes por lo que me
 Diego regacha a Diego pero
 te digo adiós pero yo te
 quiero decir que mejor regacha
 a Diego yo te digo adiós abe-

PP: Adios
 Aduca

AH
 Karla
 Giovanna

María
 Finno

En los últimos textos se notó un ligero avance, ya que no fue tan descriptiva como en los primeros, pero al igual que en su participación oral, hizo mucho énfasis en hablar de temas sobre el amor.

Cuando narraba de manera oral su creatividad oral era evidente, sin embargo al hacerlo de manera escrita no lo lograba. Con esto se hizo evidente que en Karla fue necesario trabajar más para desarrollar una de las inteligencias propuestas por Gardner, que es la lingüístico-verbal, ya que la expresión oral y escrita con la que se comunicaba era muy limitada. Otro aspecto que también ocasionaba esto era que seguía al pie de la letra la instrucción, aspecto que no propiciaba su creatividad.

2.3. Hilación del discurso, problemas gramaticales y puntuación

En el primer texto elaborado, en la clase diagnóstico, se pueden observar algunos errores de concordancia, ya que en él escribió lo siguiente: “después de que se casaran se fueron a su luna de miel...”, donde se puede observar el mal uso de los tiempos verbales. Más adelante escribió: “...Tania y Adrián fueron los mejores padres del mundo y su hijo Joaquín y Tatiana ya tenían novia y novio y Adrián y Tania los regañaron por tener novio o novia...” Como puede notarse hay uso excesivo de la conjunción “y”, falta de signos de puntuación, además del mal uso del número en el fragmento “su hijo Joaquín y Tatiana”

En el texto en el que debía narrar un día en la vida familiar, se observa el mal uso del verbo ‘ser’, ya que utilizó ‘era’ en lugar de ‘fue’; además de que la falta de signos de puntuación hacen más difícil la lectura de su escrito: “...después todos se fueron a sus casas era todo por hoy”.

En el texto “Baco” siguió cometiendo los errores ya mencionados anteriormente, ya que mantuvo el uso de la conjunción “y”, la cual utilizó en lugar de las comas y los puntos correspondientes. De hecho, el único signo que había ido utilizando hasta este texto era el punto final.

Al elaborar el cuento “los sentimientos”, cometió un error por la ausencia de letras, que no había realizado hasta ese momento, ya que en él escribió: “...los dos niños se enojaro y nunca se hablaro...”

En las oraciones de causa-efecto y la descripción de sus abuelos hubo concordancia en la redacción.

En los siguientes textos: Carta a su abuela, La leyenda del avión e Historia final, el avance llegó a ser muy poco, ya que los errores mencionados anteriormente continuaron. Si acaso, en el texto La contaminación, hizo uso de signos de puntuación, aunque resultaron ser insuficientes.

Podemos concluir que la continua falta de signos de puntuación, a lo largo de todos sus textos, hizo complicada la lectura y comprensión de los mismos.

2.4. Presentación

Al elaborar el texto diagnóstico se observó que Karla tenía mal trazo de letra, sin embargo pese al uso de la hoja blanca, su texto aparece alineado.

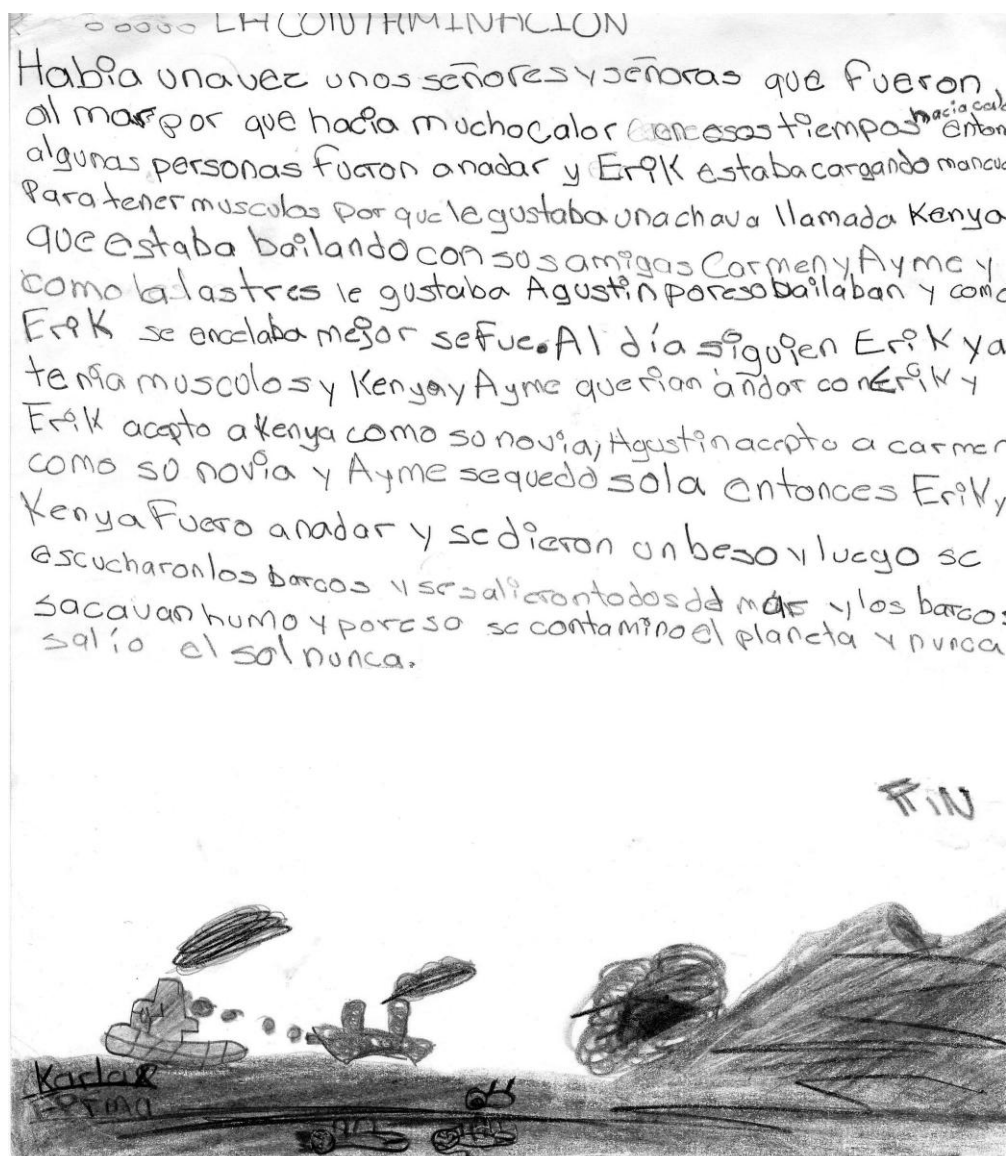
El texto de un día en la vida familiar lo entregó en una hoja de cuaderno, además de que escribió la preposición 'con', más arriba del renglón, entre dos palabras donde evidentemente hacía falta, lo que muestra que era capaz de corregir este tipo de errores en sus escritos, pero hizo falta que lo pasara en limpio.

Parecía importarle poco la presentación de sus textos, ya que no se preocupaba por tener a la mano una pluma para escribir, tal como se observó en el texto "Baco", en el que hizo uso de un color negro, con poca punta y que, pese a que cometió un error, no utilizó una goma para borrar, sino que anotó la palabra correcta sobre la incorrecta; además de que lo hizo con desgano, dando como producto un escrito sucio y difícil de leer. Al elaborar el cuento "los sentimientos" hubo una ligera mejora en la presentación, ya que, a comparación del anterior, respetó los márgenes de la hoja, no hubo borrones y utilizó pluma.

En las oraciones de causa-efecto hubo mala presentación de su texto, ya que tiene un mal trazo de letra, pero es legible, además de que nuevamente se observó ligeramente mal alineado.

En la descripción de sus abuelos y en la carta a una de sus abuelas, escribió demasiado rápido, el resultado fue un texto mal alineado entre renglones, con mal trazo de letra, algunas palabras amontonadas, aunque continuó respetando los márgenes.

Sin duda, el texto con mejor presentación fue “La contaminación”. Está alineado, con mejor letra, uso apropiado del espacio y hasta con un dibujo que ilustra su narración.



Hay que mencionar que hubo que trabajar mucho con ella en la presentación de sus trabajos, ya que no era una cualidad que tuviera, tuvimos que pedirle el uso de pluma negra o azul, que mejorara su letra pues no se entendía a la hora de revisar sus textos y cosas por el estilo, sin embargo no podemos dejar de señalar que hubo un esfuerzo de su parte por mejorar.

2.5. Ortografía y vocabulario

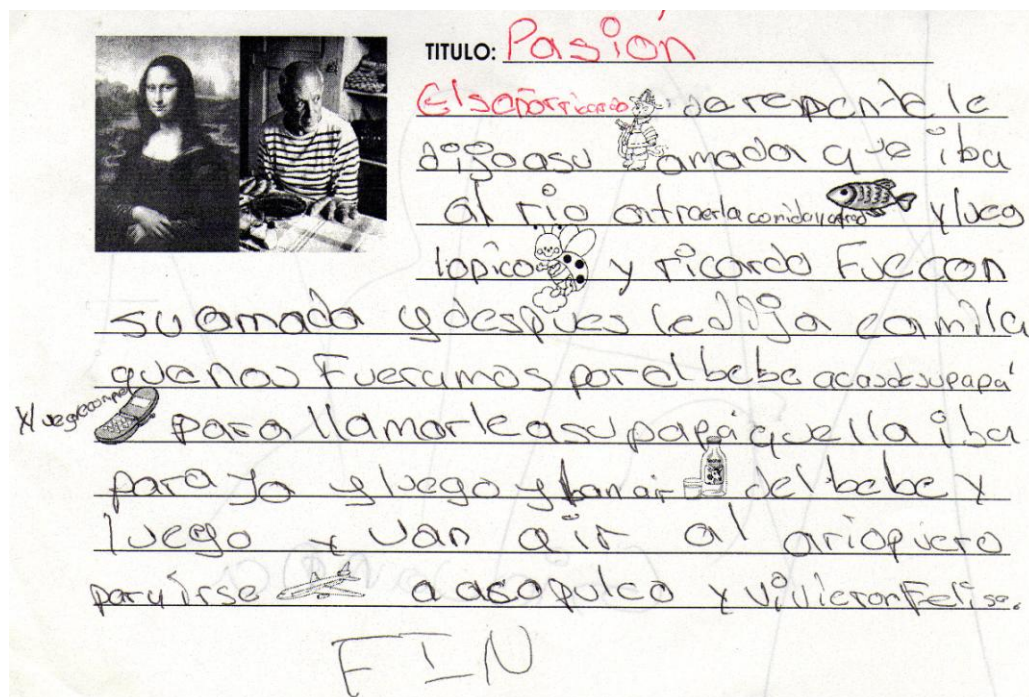
En el texto diagnóstico hizo uso de las mayúsculas al principio del texto, de los párrafos y después de los puntos, pero al escribir los nombres propios lo hizo con letras minúsculas, incluso en su propio nombre. No utilizó acentos, además de que hizo uso continuo de la palabra “ya”, correctamente escrita, con excepción de una ocasión en que la anotó con “ll”. En cuanto al vocabulario, era muy escaso.

Al elaborar el acróstico el único error ortográfico que escribió fue en la palabra “nervioza”, el resto de los adjetivos utilizados están escritos de manera correcta. En textos posteriores, como en el de la narración de un día en la vida familiar, siguió sin hacer uso de acentos ni mayúscula en su propio nombre y el trazo de la letra f minúscula se confundía con la mayúscula.

En el texto “Baco” por primera vez apareció un error en la inversión de letras, ya que escribe “estubiando”; además de repetir los errores ya antes mencionados. En cuanto al vocabulario, a pesar de que en una clase anterior se analizó el uso de la palabra ‘premier’, Karla no se apropió de éste, y como resultado, lo utilizó de manera incorrecta.

Por primera vez escribió su nombre con mayúscula en el cuento “los sentimientos”, además de utilizar el acento en la palabra emoción, fuera de ello, los errores continuaban siendo muchos.

En su texto “Pasión”, cometió muchos errores ortográficos, que incluyeron: falta del uso de mayúsculas, omisión de letras, contracción de palabras, falta de espacios entre éstas, mal uso de la ll y la y; además de que destaca el desconocimiento de la escritura de la palabra iban, ya que cometió dos errores diferentes al querer utilizarla, como se puede notar en este fragmento: “...y luego y ban a ir por la leche del bebé y luego y van a ir al ...” Asimismo continuó notándose la falta de vocabulario, ya que era repetitiva al utilizar algunos términos, haciéndose evidente la ausencia de sinonimia.



Utilizó mayúsculas al principio de cada una de las oraciones de causa-efecto, sin embargo volvió a escribir su nombre con minúscula.

Al redactar la descripción de sus abuelos y la carta a una de sus abuelas, cometió el error de escribir algunos nombres propios con minúscula; en lugar de escribir “da”, escribió “va”, inversión de letra en “Aduelita”, uso de ch en lugar de ñ en “regaches”. Además repite algunas palabras en el mismo texto, evidenciando nuevamente escasez de vocabulario.

Se puede concluir que Karla no ha recibido una correcta enseñanza en cuanto a la escritura, pues los errores que comete al ir en sexto grado debieron haberse detectado en grados anteriores, para su oportuna corrección, ya que pese a habérselos señalado de manera continua, los volvió a repetir una y otra vez. Nuevamente, con este aspecto se hizo evidente que su inteligencia lingüístico-verbal estaba limitada, pues sus dificultades de comunicación parecían deberse precisamente a la escasez de vocabulario.

AGUSTÍN

1. Expresión de ideas

1.1. Participación

En la sesión diagnóstico demostró ser un alumno muy respetuoso de las normas, aunque sus comentarios en ocasiones eran inseguros, pues los realizaba en forma de pregunta “¿Levantar la mano?” Participó en la dinámica de orientación con entusiasmo. Fue el primero en participar tras observar la imagen, respondiendo a la pregunta ¿qué está pasando aquí?, pero lo hizo únicamente describiendo:

A: La niña se quiere dormir.

MD: ¿Qué es lo que te hace pensar que la niña que está en la imagen se quiere dormir?

A: Porque está acostada y tiene su suéter.

MD: ¿Dónde ves el suéter?

A: Eso rayado.

MD: ¿Qué es lo que te hace pensar que es una niña?

A: Porque tiene el pelo largo.

Cabe mencionar que la cámara parecía cohibirlo al principio porque volteaba hacia ésta constantemente, sobre todo cuando participaba. Otra característica importante fue que desarrollaba mucho su imaginación, lo cual ocurrió desde la clase diagnóstico:

A: Estaba jugando con su perrito, por eso tiene su mano así, pero se le escapó.

MD: ¿Ves por ahí al perrito?

A: No.

En ocasiones sus comentarios ponían de manifiesto la nobleza de sus sentimientos o preocupación por algunas situaciones cotidianas en el mundo actual: “Yo pensaría que si no estuviera alegre es porque su papá se fue”, “Se escondía del novio porque le andaba pegando”. Era un niño muy querido en el grupo, tanto por sus compañeros como por su profesora, esto lo hacía estar siempre muy motivado, por lo que era evidente que poseía en alto grado dos de las inteligencias identificadas por Howard Gardner, la intra e interpersonal.

Al igual que la mayoría de sus compañeros, manifestaba mucho interés por hablar de temas de terror, como cuando alguien mencionó que había un muerto, otro dijo que éste estaba actuando en una película de terror y él agregó que veía una momia.

Era un alumno que en la tercera sesión de cada lección no disminuía su participación, además por lo regular correlacionaba las imágenes, las veía como una sola.

Muchos de los comentarios que realizaba sobre las imágenes terminaba orientándolos hacia algunos detalles de la vida cotidiana, lo cual resultaba muy enriquecedor para la clase, pues sus compañeros se mostraban interesados y sus participaciones lograban orientar al grupo en la construcción de las historias, ya que en muchas ocasiones éstas formaban el esqueleto de la trama. De acuerdo con los estudios realizados por Jean Piaget, el lenguaje es uno de los aspectos que integran la superestructura de la mente humana y tomando en cuenta que los alumnos se encuentran en la etapa operacional, en la cual el desarrollo del lenguaje modifica sustancialmente tanto las estructuras mentales como su relación con las demás personas, el niño busca comunicar realmente su pensamiento, informándole al interlocutor algo que le pueda interesar y que influya en su conducta, lo que puede llevar al intercambio, la discusión o la colaboración. En el caso de Agustín la información estaba dirigida particularmente a la moderadora, mostrándose muy entusiasmado por lo que quería transmitir y se mostraba en su insistencia e inquietud por ser comprendido. De ahí el mensaje se esparcía hacia los demás, lo que resultaba en una clase muy productiva.

1.2. Formas de participación

Desde la sesión diagnóstica destacó por ser muy participativo, tanto en las dinámicas de orientación, el desarrollo de la clase y las actividades de cierre. Tuvo muchas inasistencias, pero cuando volvía lograba incorporarse a la clase de forma muy natural, recordando las reglas, además de ser de los pocos que las aplicaba.

Procesaba la información globalmente, partiendo del todo para entender las distintas piezas que lo componían, se puede afirmar que desarrollaba modos de pensamiento producidos en el hemisferio derecho del cerebro, ya que era intuitivo, continuamente sus comentarios surgían después de un “¡ya sé!”, “¡ya lo tengo!”, era muy espontáneo y parecía tener todo muy claro. Era un alumno con mucha imaginación y por lo tanto logró cumplir con el objetivo de la clase.

1.3. Hilación del discurso y problemas gramaticales

En el diagnóstico destacó por ser constante en sus comentarios, ocasionalmente hizo descripciones pero la mayoría de sus contribuciones fueron ideas muy bien desarrolladas, por lo que su capacidad narrativa era mejor que la de sus compañeros, era analítico ya que observaba más que lo obvio; era capaz de enlazar las ideas de sus compañeros con las suyas. Estas habilidades dan cuenta de que también desarrolla el hemisferio izquierdo de su cerebro, pues como menciona Sperry, el ser humano es capaz de desarrollar ampliamente habilidades tanto del hemisferio izquierdo como derecho, puesto que hay conexión entre ambos.

Un aspecto más que lo hizo sobresalir era la inocencia con la que se expresaba, sin embargo un punto en su contra era que no podía defender sus ideas permitiendo que las de los demás prevalecieran.

A pesar de que faltaba continuamente a clases presentaba la misma actitud que en el diagnóstico, se le facilitaba la narración, hecho que lo llevaba a crear buenas historias aunque en ocasiones sin concretar alguna. Conforme fue transcurriendo el tiempo incluía en su discurso toques de justificación, incluyendo además algunos aspectos que mencionaban sus compañeros para complementar su narración, ubicaba adecuadamente el presente y pasado de la imagen y en cada palabra que emitía agregaba un poco de emoción, angustia y, en ciertos momentos, violencia. En otras palabras, se puede afirmar que fue capaz de autorregularse, pues mantenía un control sobre sus emociones, era empático y tenía buena comunicación con los demás, en general, poseía un buen nivel en su inteligencia emocional.

1.4. Vocabulario

A pesar de ser tan creativo al expresarse el vocabulario que utilizaba era muy escaso y mal pronunciado. Por otro lado, era capaz de apropiarse de parte del vocabulario nuevo, pues lo incluyó en varios de sus discursos.

Si bien es cierto que era un narrador nato, su inteligencia lingüístico-verbal se veía limitada por el problema de escasez de vocabulario, lo que afectaba sobremanera la redacción de sus escritos, pues en éstos se hizo más evidente.

2. Producción de textos

2.1. Tipos de texto

No prestó atención a la instrucción en el texto diagnóstico, ya que únicamente debían escribir el final de la historia que se había formado durante la clase, sin embargo anotó también el desarrollo de la misma; en cambio en el texto “Baco” logró redactar el inicio y desarrollo, pero no concretó el final. Por otro lado, cuando redactó “Los hermanos gemelos” y “El pirata bueno” sólo incluyó el desarrollo.

A pesar de no haber asistido a la clase en la que se les solicitó que elaboraran la descripción de las personas que integran su familia, nos hizo llegar este texto, en él anotó características que los distinguían en cuanto a su forma de ser, sin embargo sólo fue un listado de adjetivos y no una descripción narrativa.

Cuando se les pidió redactar oraciones de causa-efecto, de las cinco oraciones solicitadas, sólo tres tuvieron dicha característica, pues en las otras dos no hubo una relación de este tipo.

Cuando fungió como escribano puso en manifiesto su habilidad para la elaboración de mapas mentales y esto no fue impedimento para participar oralmente.

Su último texto lo tituló “En el mar la vida es más sabrosa” pudimos observar que logró desarrollar de manera clara las partes que componen la narración.

En EL MAR LA VIDA ES MÁS SABROSA
 Había una vez en una playa de México
 en un islita todo parecía tranquilo y a
 siempre con el salvavidas según ~~se~~
 y siempre ~~se~~ salvava a las perso-
 nas que se estaban ahogando y un día...
 un salvavidas más fuerte más alto
 y más rápido llegó a esa pequeña isla.
 y ese salvavidas todos cuando lo vieron
~~los~~ querían que fuera el nuevo salvavi-
 das y corrieron a por otro salvavidas y
 el salva vidas se enojó por ~~que~~ era
 un fraude el nuevo salvavidas le
 tenía miedo a los tiburones y los
 salva vidas no le tienen miedo a
 los tiburones se va a poner una
 aleta de tiburón en la espalda para
 espantar al salvavidas nuevo y dijo
 el salvavidas viejo -- mañana voy
 a hacer este plan y los uso y lo ve
 el salvavidas nuevo al tiburón y salió
 corriendo de la isla y el salvavidas
 viejo regreso a su puesto? FIN

En síntesis podemos decir que destacó por ser un excelente narrador oral, pero muy limitado en sus habilidades de escritura y, lamentablemente, se observaron pocos avances debido a sus inasistencias.

2.2. Creatividad

En el texto diagnóstico no se identifican rasgos de iniciativa, ya que para su elaboración tomó varios comentarios que ya habían hecho sus compañeros, al igual que en "Los hermanos gemelos". Lo mismo sucedió al redactar el texto "Baco" pues aunque hizo su narración e incorporó adecuadamente las palabras que se iban solicitando, nunca mostró creatividad.

En “El pirata bueno”, a pesar de que la historia que se desarrolló en clase no tenía mucha relación con los dibujos del formato, logró incorporarlos a su narración escrita, haciendo que ésta fuera creativa y novedosa; sin embargo el título que le dio a su historia no tuvo relación con el desarrollo de la misma.

En su texto “En el mar la vida es más sabrosa”, realizó un cuento basado en uno de los personajes de la imagen, en éste se observó su gran capacidad de imaginación y por lo tanto de creación, ya que lo realizó con total libertad y eso dio como resultado un texto amplio y con pequeñas mejorías en comparación con el resto de sus textos.


2.3. Hilación del discurso, problemas gramaticales y puntuación

En el texto diagnóstico no utilizó signos de puntuación e interrogación, por lo que resultó complicada su lectura; sin embargo utilizó correctamente el guión largo para distinguir las partes narrativas del diálogo de sus personajes.

Una chava se caso con su novio
 y se fueron de luna de miel al rancho
 deso esposo en tonces jugavan a que
 es condia y que ya es taba envarasada
 y le tocaba encontrar al chavo y que su
 esposa se escondio en el trigo y no la
 encontraba entonces la escucho gritar
 gritar su nombre y cuando la vio le dijo
 -ya se esta moviendo el bebe y a los 3 meses
 volvieron a jugar y grito y la llevo al Hospital
 y nacio su bebe y fueron felices por
 siempre y su mejor juego de la chava
 fueron las escondillas y siempre con su
 hua y con su esposo jugavan a eso
 y su hijo le pregunta -porque siempre
 jugamos alas escondidias por que cuando
 estabamos jugando yo y tu papá te
 empezaste a mover y aqui me dieron los
 dolores.

En el texto “Baco” continuaron los problemas por la ausencia de signos de puntuación, y por ello hizo uso excesivo de la conjunción ‘y’; además de que cometió un error de concordancia en relación al número, pues a pesar de que la mayoría de sus oraciones estaban en plural, incluyó una en singular: “...se arrefujjaban en un castillo y que tenía un hijo...” (Nótese además que hay mal uso y ortografía de la palabra refugiaban)

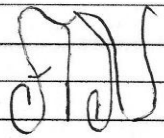
A pesar de que en el texto diagnóstico utilizó el guión largo al incluir diálogo de sus personajes, en “Los hermanos gemelos” no lo hizo, siendo que en éste eran necesarios para hacerlo más comprensible. Cabe mencionar que al final escribió: “y así le tomaron una foto”, para los que estuvimos en clase fue claro a quién se refiere, pero en la narración escrita no fue tan evidente. En este mismo texto menciona que la hermana invita al hermano a su casa y cuando llegan ella se asombra al ver que él se dedica a la brujería, lo cual refleja incongruencia en su narración, pues la casa en la que están se suponía que era de ella.



Nombre: Justa EMMANUELETT. Fecha: 11/2

Título: Los hermanos gemelos
un día en la ciudad de México
en el centro se encontraron lo
ermanos gemelos y Juana dijo a Juan
Juanito vamos a mi casa y Juan le dijo:
y se asusto cuando vio a Juan
y ella dijo y le dijo a Juan
eres brujero si dijo Juan y así
le tomaron una foto.

Sentimientos
 son hermosos
 y es de la
 derecha
 está triste
 y se le asustó
 ella
 porque es
 lo único
 de lo que
 me aver



En “El pirata bueno” escribió una oración que resultó incongruente: “la catarina mágica hizo que la Monalisa se enamorado de un pirata...” En cambio en las oraciones de causa-efecto hubo concordancia entre la persona y el número de los elementos que las conformaban.

En el texto “En el mar la vida es más sabrosa” siguieron haciendo falta los signos de puntuación para facilitar más su lectura, además de que resultó evidente la escasez de vocabulario, por lo que fue repetitivo al utilizar algunas palabras.

2.4. Presentación

Al elaborar el texto diagnóstico se utilizaron hojas blancas, en su caso esto no fue impedimento para que su escrito estuviera alineado y su letra fuera legible.

En la descripción de los miembros de su familia utilizó una hoja de cuaderno, en la que además realizó dibujos de las personas descritas, los cuales no fueron acordes para su edad, parecen de un niño más pequeño.

Al elaborar el texto “Baco”, tuvo un mal trazo de la letra, además de que no respetó los márgenes que contenía el formato entregado, lo cual dio como resultado una mala presentación de su escrito.

En “Los hermanos gemelos” intentó escribir con letra cursiva, sin embargo fue evidente que no había una buena práctica con este tipo de letra, así que sólo lo hizo con el título; con la letra script tampoco hubo un buen trazo y la letra en este texto fue poco legible, hizo muchos rayones, además de que utilizó pluma roja en todo el texto.

En “El pirata bueno” hubo una mejora en la presentación de su escrito, ya que cometió un error y en lugar de hacer borrones utilizó corrector, además de que la letra fue más legible en comparación con textos anteriores; lo que se vio más evidente en el texto “En el mar la vida es más sabrosa” ya que la letra fue mucho más legible y de buen tamaño.

2.5. Ortografía y vocabulario

En el texto diagnóstico cometió muchos errores ortográficos como la falta de acentos, mal uso de la letra b y la ll, omisión de letras, además de separar palabras que contienen las sílabas 'es' o 'en': en tonces, es condía, es taba. El texto "Baco" tuvo los mismos errores además de la incorrecta separación de sílabas y espacios entre palabras; también reflejó escasez de vocabulario, pues empleó incorrectamente palabras de uso común: "encontentaron" en vez de contentaron. En "Los hermanos gemelos" continuaron los errores; a pesar de escribir correctamente en el título la palabra hermanos, en el texto la escribió sin 'h', gemelos con 'j', los nombres propios con minúscula y no utilizó acentos.

Al elaborar el texto "El pirata bueno" escribió 3 veces la palabra bombero, pero cada vez lo hizo distinto y ninguna de las formas en que la anotó fue correcta, ya que escribió: bonbero, vonvero y bombrero; continuó anotando los nombres propios con minúscula y algunas palabras sin acento ortográfico.

Al redactar las oraciones de causa-efecto escribió en dos de ellas la palabra 'ella', pero lo hizo utilizando la letra 'y', además de que no utilizó ningún acento ortográfico, ni siquiera en su nombre.

A pesar de que en el texto "En el mar la vida es más sabrosa" siguió cometiendo errores de ortografía, éstos ya fueron mínimos, más bien seguían siendo de omisión de letras o de incluir algunas que no las llevan, por ejemplo: estanban (estaban), nuvo (nuevo), faude (fraude), miendo (miedo). Además también se observó escasez de vocabulario, pues resultó muy repetitivo, ya que escribió la palabra salvavidas 12 veces, pudiendo hacer uso de otros recursos o palabras que la pudieran sustituir.

Fue evidente que no había práctica de autocorrección de escritos, ya que cometía muchos errores de escritura, que no podían catalogarse como ortográficos propiamente, por ejemplo el de omisión de letras. Esto es una prueba de que a pesar de utilizar los dos hemisferios, predominó el derecho, ya que al izquierdo se le asocian habilidades como la escritura, el lenguaje y la ortografía que no era su fuerte.

MITZI

1. Expresión de ideas

1.1. Participación

En la sesión de diagnóstico fue de las primeras en participar con sus comentarios acerca de la imagen, manifestando estar de acuerdo sólo en parte con Karla y Agustín: “Yo creo que está descansando, pero no creo que sea una niña, sino una mujer como de 27 años”. Sin embargo sus participaciones fueron muy pocas.

Para la sesión del 23 de octubre fue la primera en participar tras observar la imagen, posteriormente sus intervenciones sólo se daban al cuestionarla, a pesar de ello siempre resultaron muy útiles:

MD: ¿Qué otro elemento observamos en la imagen que nos haga pensar que es el año de 1939, como dice Karla?

M: Que está en blanco y negro.

A diferencia de muchos de sus compañeros, se esforzaba por defender sus ideas, las cuales resultaban muy originales, ya que no tenían nada que ver con los comentarios del resto del grupo. Como en la sesión del 13 de noviembre en la que pese a que la historia iba desarrollándose en torno a una artista que fue sorprendida cuando se estaba maquillando, ella mencionó que en realidad era una mujer que está con su familia jugando a hacer caras y gestos.

En la lección III sus participaciones comenzaron a decaer, manifestaba mucha apatía y, pese a que se le motivaba a participar, no lo hacía y respondía de mala gana. En otros momentos notábamos que corporalmente mostraba interés por el tema que surgía a partir de los comentarios de sus compañeros, sin embargo no exponía sus ideas.

1.2. Formas de participación

Participaba con entusiasmo en las dinámicas de orientación. De hecho en una de las clases manifestó que ese era el momento que más le gustaba. Como la mayor parte de estas dinámicas requerían de la interacción, la expresión corporal o la manipulación de objetos, notamos que Mitzi poseía un estilo de

aprendizaje kinestésico, por lo que una de sus inteligencias más desarrolladas es la que Gardner identificó como la corporal-cinestésica.

Enunciaba las reglas de la clase *día* y en las primeras lecciones era una de las que más las aplicaba. No ocurría lo mismo con las participaciones que tenían lugar durante la sesión, en las que rara vez participó. De hecho consideramos que al principio participaba más pero que esta actitud fue decreciendo y que, como ya mencionamos, pese a que en ocasiones se mostraba interesada por los comentarios que hacían sus compañeros, se negaba a participar. Con respecto a dichas actitudes Piaget menciona que el niño presenta un desequilibrio ante la realidad que se le presenta; la acomodación y asimilación son descritas como el proceso parcial en la interacción entre el organismo y los contenidos del medio ambiente. Además existe una estrecha vinculación entre la dimensión estructural y afectiva de la conducta. La inteligencia y la afectividad son indisolubles. No existe cognición sin una motivación, y por ende, no hay motivación que no esté conectada con un nivel estructural, es decir, cognitivo.

Para ella fue más difícil expresarse oralmente que por escrito ya que le gustaba fungir como escribano para no tener que hablar, sin embargo en esos momentos tendía a participar con entusiasmo y de manera constante.

En la última lección participó más, comenzó describiendo pero después intentó narrar dando pauta a la creación de nuevas historias que desarrollaron sus compañeros. Debido a que la redacción del texto fue previa a las participaciones orales, recurría a éste para continuar con la historia formulada, además de asignarles cualidades a los personajes.

Esto nos lleva a afirmar que la dificultad para expresar sus ideas de manera verbal fue resultado de la estructura original de la clase, que al modificarse dio origen a una nueva actitud por parte de la alumna, ya que como menciona Hinojosa, el mediador está motivado por la intención de hacer que una persona perciba, registre, comprenda o experimente de modo cognitivo y emocional determinados estímulos, hechos, relaciones, operaciones o sentimientos. Como respuesta ambos se sensibilizan haciendo posible la comunicación para el logro de una meta común.

1.3. Hilación del discurso y problemas gramaticales

En la sesión diagnóstica se le pidió justificar un comentario y lo hizo acertadamente:

M: Está modelando para una foto.

MD: ¿Qué te hace pensar eso?

M: Por la pose en que está.

Sin embargo en otra sesión, al intentar justificar una idea, tuvo dificultades pues fue muy descriptiva:

MD: ¿Qué es lo que ves en la imagen que te hace pensar que el niño está leyendo y escribiendo?

M: Está leyendo porque está mirando arriba, su cara está mirando arriba, como si hubiera algo arriba.

MD: ¿Y por qué piensas que está leyendo?

M: Porque tiene una hoja y un lápiz.

En una de las clases destacó, ya que hubo un momento en el que Paty no era coherente con sus ideas pero insistía en hablar, provocando las burlas de los demás, así que Mitzi con mucha seriedad justificó las palabras de su compañera.

En la última sesión recurrió a su texto, lo que le facilitó narrar una historia más amplia, además de que les atribuyó cualidades a los personajes. Cuando la dinámica se modificaba, su interés por la clase iba en aumento.

No era abierta al expresar sus puntos de vista ni al automotivarse, sin embargo hablaba con propiedad, evitaba la burla, discriminación, generalización y juicios sin sustento. Por todo esto consideramos que necesitaba desarrollar más su inteligencia emocional, que si bien la poseía, requería de motivación por parte de otra persona. De ahí que al modificar la dinámica en las clases se le hizo participar más, lamentablemente cuando pasaba la novedad volvía a decaer su ánimo.

1.4. Vocabulario

Algunos términos que mencionaron sus compañeros para el vocabulario nuevo no le eran muy claros, intentaba rescatarlos y definirlos, sin embargo sus respuestas eran erróneas pero asociadas, como en el caso de la palabra premier, que ella definió como un cine.

A pesar de que sus comentarios eran breves y concretos, el vocabulario que empleaba era más elaborado que el de muchos de sus compañeros.

2. Producción de textos

2.1. Tipos de texto

El texto que escribió en la clase diagnóstico, cumplió con el objetivo de elaborar el final de la historia producida en clase; pero tuvo dificultades en la realización del acróstico, aunque fue debido a que no encontraba adjetivos con todas las letras de su nombre, sobre todo con la z.

Efectuó la descripción de los miembros de su familia, pero en la mayoría sólo enumeró algunos adjetivos que los caracterizaban. Por otro lado en el texto “Baco” incluyó todas las palabras; sin embargo no hizo el cierre en su historia.

En el texto “Los hermanos gemelos” (sic), no se pudo distinguir con claridad el inicio ni el final de la historia. En “El señor y su mamá latosa”, nuevamente se repite la poca claridad que tenía de la estructura de una narración.

Al realizar las oraciones de causa-efecto, presentó cierta dificultad, ya que al igual que sus compañeros, no tenía claro este contenido.

Para describir a sus abuelos no mencionó características físicas, sólo su forma de ser, además de alguna cualidad de cada uno de ellos. En la carta a su abuelo no incluyó todas las partes que debe tener la estructura, ya que no escribió lugar, la fecha es corta, el destinatario está mezclado en el texto, no incluyó saludo, su despedida fue precipitada y en su firma hizo un garabato en el que apenas se distingue su nombre.

12/02/08

~~Abuelito~~ Abuelito yo quisiera que cuando llegue a su casa me respiera con un abrazo fuerte y que me lleve al currera para que me lleve a comprar una bonita ropa que me lleve a plaza oriente para jugar todo el día en los juegos que me lleve a nadar 2 meses quedarnos en la playa y que me compre una computadora y que en navidad me regale muchos regalos y que en la playa me trajera arena que me aga mi propia casa de mi tamaño y que aumente los domingos como a 700\$ y que me lleve a familia con chabelo.

ADIOS



Cuando se le solicitó realizar una leyenda de un medio de transporte a su elección, el resultado fue una historia mal desarrollada, sin los elementos que requiere un texto de este tipo. En la penúltima clase elaboró un texto al que tituló "La isla y personas diferentes" y, pese a que se les solicitó que estuviera basado en la imagen, ella sólo se dedicó a describirla e incluir un comentario personal. Por lo que no hubo estructura de la narración.

A diferencia de los textos anteriores, en su último escrito "La princesa soñando" por primera vez hubo un intento por respetar la estructura de la narración ya que incluyó las partes de ésta, a pesar de que el inicio no estaba correctamente planteado.

Fue evidente la poca costumbre de producir textos propios, además del desconocimiento de los diferentes textos utilizados; sin embargo hubo una leve mejora observada ya casi al final de la aplicación.

2.2. Creatividad

En el texto diagnóstico le dio voz a su personaje expresando su sentir: “me choca que me pongan a hacer el quiaser”, comentario que la distinguió de sus compañeros.

Cuando elaboró el acróstico manifestó la gran dificultad para encontrar adjetivos que pudiera utilizar para describirse y requirió de apoyo. De hecho utilizó un adjetivo que no quería escribir, debido a que no encontró una palabra adecuada. En el texto de su familia, describe a cada miembro utilizando adjetivos tanto positivos como negativos, reconociendo lo inconstante que puede ser el ser humano en cuanto a su carácter. Adjuntó a su texto el dibujo de cada una de las personas, además de que incluyó a su perrita como parte de la familia. En la descripción de sus abuelos al mencionar rasgos especiales en cada uno de ellos, demostró ser muy observadora y atenta a las actitudes del resto de las personas y, como resultado, poder expresarlo con facilidad.

En el texto “Baco” pudo incluir todas las palabras que se le iban indicando, a pesar de que algunas no fueron utilizadas de manera adecuada. A diferencia de los anteriores en “Los hermanos gemelos” recurrió a algunos comentarios hechos en clase, además de que hizo un texto corto, sin una buena estructura y errores de concordancia. En el formato de “El señor y su mamá latosa”, se incluyeron dibujos en lugar de palabras, tal parece que se le dificultó el desarrollo de su texto, pues al enfrentarse a cada uno de ellos cambiaba la versión de su historia.

La carta a su abuelo estuvo plagada de peticiones, basadas en la necesidad de atención, mostrando originalidad. Asimismo la leyenda del medio de transporte, en el afán por explicar cómo se inventó el tren, no tomó en cuenta los hechos históricos reales para crear una leyenda.

En “La isla y personas diferentes”, al dedicarse sólo a describir la imagen, no hubo muestras de creatividad, sólo al momento de incluir un breve comentario personal.

En “La princesa soñando” hubo un ligero avance en cuanto a la creatividad, ya que hubo originalidad en su historia, pero se quedó corta en lo que se refiere a la narración.

La falta de costumbre hizo difícil la escritura de textos producidos por ella. Cuando participaba en clase mostraba mayor soltura, pero escribir no era tan sencillo en su caso.

2.3. Hilación del discurso, problemas gramaticales y puntuación

El texto diagnóstico tuvo concordancia en cuanto al género y número de los elementos que conformaban las oraciones que constituyeron la narración; sin embargo resultó un poco difícil su lectura debido a la falta de signos de puntuación y a la excesiva repetición de algunas palabras.

Al escribir el texto “Baco” en el inicio incluyó sólo al personaje principal, pero a la mitad comenzó a escribir en plural, dando por hecho que quedaba claro a quienes se refería, además de que continuó omitiendo los signos de puntuación.

En “Los hermanos gemelos” se observaron graves problemas de redacción, sobre todo en el segundo y tercer renglón, como puede notarse a continuación.



Sentimientos

Coraje

Vergüenza

asusto

Nombre: Blanca Mitzi Fragoso Fecha: 27/01/09

Título: Los hermanos gemelos

Un día la hermana Belen vio que su hermano que le quitaba el lugar de fotos y entonces era muy acriis y era la mas famosa de todas los que se tomaban fotos y sintio coraje por que su hermano era mejor que ella entonces se asusto y sintio vergüenza por que se iban a burlar de ella.

El texto “El señor y su mamá latosa” no sólo es incongruente entre las palabras que forman las oraciones de su historia, sino también entre una oración y otra, haciéndolo incomprensible.

Sus oraciones de causa-efecto y las que utilizó para la descripción de sus abuelos tuvieron concordancia entre las palabras que las conforman (persona, tiempo, género y número).

En la carta a su abuelo hubo una mejora en cuanto a la redacción, sin embargo la falta de signos de puntuación continuó presentándose, a pesar de que se le señalaron continuamente estos errores.

En la leyenda utilizó la coma y el punto final, pero aún así resultaron ser insuficientes los signos de puntuación.

En “La isla y personas diferentes” cometió un error de concordancia de género “un niño encuerada”. Además hizo uso suficiente de signos de puntuación; sin embargo, cabe mencionar que al haber realizado una descripción de la imagen, recurrió a enumerar los elementos que observaba, de ahí que utilizara tantas comas, a diferencia de textos anteriores. Esto nos hizo notar que había asimilado el uso de la coma en estos casos, pero no para separar oraciones o para introducir aposiciones en una oración.

En “La princesa soñando” hizo uso adecuado de la coma para separar oraciones. Fue notorio que en algunos casos era más conveniente utilizar otros signos, como el punto o el punto y coma; sin embargo, fue evidente el avance alcanzado en este escrito.

En cuanto a la concordancia gramatical, puede notarse que no tenía grandes problemas, sólo era cuestión de que se trabajara sobre el uso de los signos de puntuación. Al realizar su último texto se le pidió releerlo, así lo hizo y de esta manera notó la falta de comas, colocándolas en ese momento.

2.4. Presentación

Su texto de la clase diagnóstico visualmente fue atractivo, ya que presentó un buen trazo de letra, alineación entre renglones y márgenes; sin embargo utilizó pluma roja en todo el escrito.

Al elaborar el acróstico cometió un error y escribió sobre la letra equivocada. La letra ‘i’ la realizó con un pequeño gancho que hizo que se confundiera con la ‘j’, aún así el texto está bien presentado, además de que hizo dibujos que lo hacen verse más bonito.

Realizó un dibujo junto con la descripción de su familia y en él continuó haciendo un buen trazo de letra. Utilizó pluma negra y roja para las mayúsculas, acentos y signos de puntuación.

En el texto “Baco” utilizó adecuadamente el formato entregado, ya que lo hizo perfectamente alineado y respetó los márgenes.

Al realizar la carta a su abuelo, tal parece que al inicio quería dedicársela a una de sus abuelas, pero se arrepintió, por lo que sobre la letra ‘a’ remarcó la ‘o’, aunque tal vez no se sintió satisfecha por lo que vio, así que decidió tachar toda la palabra y volverla a escribir, el resultado fue peor.

Al elaborar la leyenda del tren, Mitzi no contaba con una pluma para escribir, así que decidió utilizar un plumín rojo, demeritando el trabajo que hasta esa fecha había realizado en cuanto a la presentación de sus textos.

A simple vista la mayoría de sus textos fueron presentables, su letra siempre fue legible, de buen trazo, alineados y con limpieza, no importaba que las hojas tuvieran líneas o fueran blancas.

2.5. Ortografía y vocabulario

En el texto diagnóstico se pudieron observar pocos errores de ortografía en cuanto al uso de las letras, pero escasearon los acentos. En cuanto al vocabulario hizo falta el uso de pronombres, ya que resultó repetitivo el empleo de algunos sustantivos que podían haberse sustituido por éstos. Además escribió una palabra de manera incorrecta, lo cual puede ser debido a la forma inadecuada de pronunciar el término, pues escribió “quiaser” en lugar de ‘quehacer’.

Al elaborar el acróstico cometió dos errores ortográficos. Además puso en manifiesto su escasez de vocabulario, pues se le complicó un poco la actividad, aunque cabe mencionar que recurrió al uso del diccionario para solucionar esta dificultad, por lo que notamos que poseía iniciativa.

Uno de los errores cometidos en el acróstico volvió a repetirlo en la descripción de los miembros de su familia, el cual nos llamó la atención, por ser una palabra de uso común, que escribió con dos errores: “trabieza”

Su texto "Baco" siguió presentando errores de acentuación, además de que utilizó de manera incorrecta dos palabras que en clases anteriores se habían incluido en el vocabulario nuevo. Otro error ortográfico evidente fue el uso de la z en una palabra en plural: "manualidadz"

En "Los hermanos gemelos" se repitieron los errores de acentuación, además de los siguientes: jemelos, actris, cintio, verguenza. En la leyenda, además de la falta de acentos, se observaron los siguientes errores ortográficos; bias, bieron y asta, las cuales llaman la atención por ser palabras de uso muy común. En "La isla y personas diferentes": ivan, paciando, giandose, hechando, umo, agamos, beo. En cambio la descripción de sus abuelos por primera vez no cometió ningún error ortográfico.

En "La princesa soñando" acentuó algunas palabras, dos de las cuales fueron incluidas en el vocabulario nuevo: laúd, sótano, por lo que creemos que al observarlas las introdujo en su memoria, asimilando su escritura de manera correcta.

La princesa Soñando

* Había una vez una hermosa princesa tocando un laúd, pero ella no sabía que era una princesa, por lo tanto ella vivía en una casa muy fea llena de calabazas buena ella le llamaba sótano, era la hija de una señora muy pobre que no tenían ni siquiera para comer, pero gracias a Dios un día llegó su papá con mucho dinero, entonces se fueron a vivir a otro lado entonces ella empezó a sonar ella soñaba que estaba en la playa ella es la de blanco y soño y soño asta que murio y nunca mas la bolbieron a ver despierta.

Fip

Blanca Mitzi Frajoso Hermande

Aun así cometió errores en palabras de uso común: ez, asta, bolbieron y ber. En general no tenía problemas con el uso de mayúsculas y pocos errores ortográficos. Sin embargo algunos de ellos son palabras de uso común, principalmente con z, h, v y b, además que hizo uso inadecuado de acentos.

LORENA

1. Expresión de ideas

1.1. Participación

En la sesión diagnóstico estuvo muy atenta a toda la explicación, sin embargo sólo participó hasta la mitad de la clase, sus ideas coincidían con las de los demás, sus participaciones orales eran muy breves y de bajo volumen, aunque desarrollaba ampliamente su imaginación: “Está planeando su futuro”.

A partir de las siguientes clases participaba mucho, incluso trataba de ser la primera en hablar, aunque en ocasiones le costaba un poco de trabajo expresarse, pero se esforzaba y esto siempre se le reconoció.

El 6 de noviembre fue quien tuvo las participaciones más relevantes, cuando comenzó a armar la historia de un niño pobre, oculto en una coladera, que observaba desde ahí a una familia que estaba tomándose una fotografía.

En algunas clases realizaba comentarios en torno a una historia pero fácilmente, después de determinado tiempo cambiaba la versión en sus participaciones, pues no defendía su postura ni se apropiaba de ninguna idea, aunque en ocasiones coincidía con algunas de los demás, lo cual implicaba una gran empatía con sus compañeros, excepto con Paty.

En las últimas sesiones, tuvo avances muy evidentes, sus comentarios resultaron ser muy valiosos, ya que servían de base para la construcción de las historias. Esto le complacía mucho al grado de reforzar en gran medida su autoestima, tanto que se produjo una especie de "egocentrismo intelectual", es decir, pensaba que su punto de vista era el único, tal como sucede en las primeras etapas del desarrollo intelectual formuladas por Jean Piaget; sin embargo Lorena, como el resto de sus compañeros, se encuentra en una etapa de transición hacia la adolescencia y en ocasiones su pensamiento deja de lado

la realidad concreta, pero en la medida que ejerciten su nueva habilidad de reflexión, su punto de vista se ampliará en el momento en que tomen en cuenta a los demás.

1.2. Formas de participación

Enunciaba las reglas, aunque le costaba trabajo recordarlas con exactitud. Cuando fungió como escribano siguió participando oralmente compartiendo y relacionando sus ideas con las de los demás.

En algunas ocasiones recurría a colocarse cerca del pizarrón para señalar la imagen y así reforzar sus comentarios. Sus participaciones eran muy constantes y hacía uso de una gran imaginación, cabe mencionar que fueron en aumento. De hecho fue una de las alumnas que más evidenciaron avances.

A partir de la clase del 6 de noviembre se notó que con Paty tenía muy poca empatía, pues se molestaba mucho por sus comentarios y porque éstos estuvieran basados en los de los demás, sobre todo en los de ella, era poco tolerante con su compañera y hasta llegó a cuestionarla, Paty no hacía caso de sus preguntas, lo que aumentaba el enojo de Lorena. Este comportamiento puso en manifiesto la necesidad de desarrollar la competencia del auto-control en ella, además de reconocer las emociones en los demás, que son de gran importancia dentro de la inteligencia emocional. En la clase del 13 de noviembre la rivalidad entre ellas se hizo más evidente, debido a que Lorena estaba muy pendiente del trabajo que realizaba como escribano Paty. Además dada la dificultad de su compañera para realizar dicha función la utilizó para atacarla, ya que Paty le pedía hablar más fuerte y Lorena como resultado se paraba cerca de ella para realizar sus comentarios y al término de los mismos la retaba diciéndole “¿así o más fuerte?”. Fue necesario que continuamente se les pidiera regular su actitud, con el fin de reforzar sus inteligencias intrapersonal e interpersonal.

1.3. Hilación del discurso y problemas gramaticales

En la clase diagnóstica habló poco y cuando se le solicitaba justificar sus ideas le costaba trabajo hacerlo:

L: Está como escondiéndose de alguien.

MD: ¿Qué te hace pensar que se está escondiendo de alguien?

L: Que está agachada.

MD: ¿Y está escondida atrás de qué, o debajo de qué?

L: (se quedó callada)

En la sesión del 6 de noviembre hizo mención de un detalle importante, que curiosamente sus compañeros habían mencionado en la clase anterior, a la que ella no asistió.

Retomaba muchas ideas de sus compañeros para elaborar sus comentarios, como en la sesión del 13 de noviembre en la que mencionó que la persona de la imagen estaba asustada, comentario que ya había hecho Karla, con la diferencia de que Lorena sí justificó la idea:

MD: “¿qué te hace pensar que la persona de la imagen estaba asustada?”

L: “Porque sus ojos están grandes” -refiriéndose a que estaban muy abiertos.

Con comentarios como éste podría parecer que el hemisferio derecho de su cerebro dominaba sobre el izquierdo; sin embargo no siempre fue así puesto que la mayoría de sus comentarios estaban fuertemente enmarcados por un contenido de tipo social o histórico, los cuales podían ser aprovechados para relacionarse con la materia de historia o civismo; además de que al ser verbalizados correctamente, también fue adquiriendo habilidad para armar buenas historias manteniendo explícitas las partes de la narración, mencionando lo que veía en dos imágenes en un mismo plano y tiempo; lograba justificar cada una de sus opiniones y cuando se le hacían cuestionamientos defendía clara y concretamente tales comentarios, permitiendo finalmente que prevalecieran sus ideas ante las de sus compañeros.

Desafortunadamente dejó de asistir a clases debido a que se enfermó y perdió continuidad, a su regreso se dedicó a hacer descripciones, sin embargo mantuvo el entusiasmo y la constancia al participar; lo que la llevó nuevamente

a desarrollar las habilidades antes logradas, como cuando le buscaba sentido a cada personaje, explicando el por qué se dirigía hacia un lugar, por qué venían de regreso o estaban en determinada posición. Su expresión oral fue más detallada y justificada, retomó constantemente ideas expuestas en sesiones anteriores y perdió por completo la timidez que al principio la caracterizó.

1.4. Vocabulario

Al igual que Mitzi, su lenguaje era más elaborado, ya que hablaba con mucha propiedad: “Como si fuera una familia que estuviera visitando un sitio y se tomó una foto”.

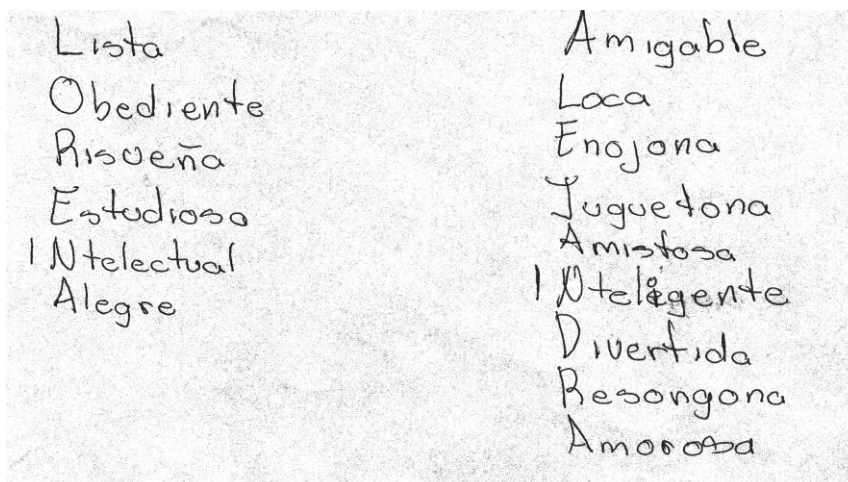
En las primeras lecciones le costaba expresarse con claridad, así que requería un poco de apoyo por parte de la moderadora, momento en que los criterios de intencionalidad y reciprocidad propuestos en la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado, se podían ver claramente, puesto que recuperábamos sus comentarios con la intención de que su vocabulario se enriqueciera y sus ideas se concretaran.

Aportó palabras para el vocabulario nuevo, como sótano. Además hizo uso de los términos que sus compañeros también sugirieron, apropiándose de ellos. Esto nos hizo notar que hubo un mayor desarrollo en su inteligencia lingüístico-verbal; además de que ésta se localiza en el hemisferio izquierdo del cerebro.

2. Producción de textos

2.1 Tipos de texto

En el texto elaborado para la clase diagnóstico logró hacer el cierre de la historia, aunque al retomar comentarios de la clase escribió parte del desarrollo de la narración. Realizó el acróstico con la única dificultad de no encontrar adjetivos calificativos con la letra ‘n’, por lo que recurrió a colocar una letra antes de éstas.



Todas las oraciones de causa-efecto que realizó lograron cumplir con el objetivo planteado para esa clase. En la carta a su abuela hizo uso de todos los elementos que este tipo de texto debe contener. La leyenda que creó fue un buen intento acerca de este tipo de texto, aunque la hizo demasiado corta y con falta de nexos, lo que no permite claridad en la lectura.

Al elaborar el texto “Baco” no logró hacer un buen planteamiento al inicio de la historia, además de que el cierre fue precipitado. Sin embargo, en su último texto al que tituló “La playa”, la redacción no fue muy clara, pero en éste sí se recuperaron las partes principales de la narración.

En general se notó que Lorena conocía la mayor parte de los textos elaborados durante la aplicación, aunque debido a las constantes faltas que tuvo no fueron muchos los que realizó.

2.1. Creatividad

Su texto diagnóstico careció de creatividad, ya que retomó muchos comentarios realizados en clase para construir su historia, lo que no ocurrió al realizar el acróstico, puesto que al no encontrar adjetivos con una de las letras de su nombre, resolvió el problema colocando una letra adicional.

En el texto “Baco” incorporó todas las palabras que se solicitaron de manera adecuada y congruente con su historia inicial. Asimismo no requirió ayuda para la elaboración de sus oraciones de causa-efecto.

De acuerdo con el contenido de la carta que elaboró pudo detectarse que su abuelita ya falleció, lo que requirió de iniciativa y originalidad, al intentar comunicarse con una persona que ya no se encuentra.

México DF, a 12 de Febrero de 2008

De: Ale tu nieta

Para: Una abuelita hermosa y especial

Hola abuelita espero y estes bien te extraño mucho y gracias por despedirte aquel miércoles espero te haya gustado la canción que te compusieron mi mamá y mis tías ahora solo espero que estes con mis otros abuelitos, mi tía, mi primo, mi tío y mi perrito pero antes que ~~me~~ nada con tus papis también quiero mandarte un fuerte abrazo y un fuerte beso.

TE QUIERO

Mucho Besos

Lorena Alejandra Salgado Zavala

En la leyenda se notó la creatividad que poseía, ya que hizo un buen esbozo de este tipo de texto, sin embargo faltó desarrollar más su lenguaje y fue evidente la poca práctica que tenía de producir textos propios.

Al elaborar su texto “La playa” se encontró con dificultades para narrar por escrito lo que observaba en la imagen, dando como resultado un final incierto y precipitado.

Se puede concluir que poseía creatividad pero con ciertas limitantes, ya que se le facilitaba mucho crear historias de forma oral, lo que no ocurría con sus producciones escritas. Pese al buen dominio de ambas partes de su cerebro, fue necesario crear estrategias que le ayudaran a desarrollar algunas funciones propias de cada hemisferio.

2.2. Hilación del discurso, problemas gramaticales y puntuación

En su texto de la clase diagnóstico no tuvo problemas de concordancia, sin embargo fue evidente la falta de signos de puntuación, ya que esto provocaba su difícil lectura. En “Baco” continuó sin hacer uso de signos de puntuación. A diferencia del texto diagnóstico, donde por lo menos separó su escrito en tres párrafos, en éste sólo utilizó el punto final.

En sus oraciones de causa-efecto, los elementos que componían cada una de éstas, tuvieron concordancia de número, tiempo, género y persona.

En la carta a su abuelita usó la coma, pero sólo para enumerar algunos elementos, sin embargo para separar oraciones o párrafos siguió notándose la evidente necesidad de utilizar otros signos de puntuación. Esto provocó dificultad en la lectura de la leyenda, pues siguió repitiéndose el mismo problema; al igual que en el texto “La playa”.

Fue indudable que no tenía por costumbre producir textos y corregirlos, ya que en ese caso hubiera notado la necesidad de utilizar los signos de puntuación para mejorar la comprensión al momento de leerlos.

2.3. Presentación

Su texto diagnóstico estuvo presentable, la letra fue pequeña, pero legible. Al elaborar el acróstico distribuyó adecuadamente sus dos nombres en la hoja que se le entregó. Respetó las líneas y los márgenes del formato para el texto “Baco”.

Con las oraciones de causa-efecto, la carta a la abuelita y el texto “La playa” cometió errores que decidió tachar, devaluando un poco la presentación.

Cuando realizó la leyenda utilizó lápiz en lugar de pluma, lo que restó buena presentación a su escrito. Algo que destacó en sus textos fue que para evitar el uso del guión corto al final del renglón, dejaba espacios muy grandes, ya que al notar que no cabría la palabra, se bajaba a la siguiente línea.

En general sus textos fueron presentables, con buena letra, adecuado uso del espacio; sin embargo si llegaba a cometer algún error recurría al tachón.

2.4. Ortografía y vocabulario

El texto diagnóstico no presentó muchos errores ortográficos, no empleó un solo acento y la conjunción “porque” la separó.

En el texto “Baco” aparecen los siguientes errores: apear (en lugar de a pesar), refugio, errores de acentuación (aunque ya en este escrito acentuó algunas palabras) y la palabra porque nuevamente la escribe separada. Al escribir “La playa” escribió junto “apesar”, error que ya había cometido. Cuando realizó la leyenda siguió omitiendo los acentos y cometió el error al escribir “atraves”.

El único error ortográfico que cometió en el acróstico fue en la palabra “resongona”, pero en las oraciones de causa-efecto ya no cometió ningún error ortográfico.

Al elaborar la carta a su abuelita siguió sin utilizar acentos, únicamente lo usó en la palabra “mamá”, además de la palabra “compucieron”.

Podemos concluir que Lorena poseía una ortografía regular, ya que los errores más comunes eran por falta de acentos.

AYMÉ

1. Expresión de ideas

1.1. Participación

En la sesión diagnóstico no participó oralmente, se tapaba el rostro continuamente con las manos, llegó el momento en que le dio por completo la

espalda a la cámara, manifestando de esta manera su incomodidad por la presencia de la misma.

En la primera lección participó sólo en una ocasión mencionando una de las reglas, pese a que constantemente se le invitaba a hacer comentarios de la imagen.

El día 30 de octubre por primera vez hace un comentario sobre la imagen, dicho comentario fue generado gracias a que se le cuestionó al grupo si todos estaban de acuerdo con el comentario realizado por una compañera, y al no estarlo decidió intervenir.

Para el 6 de noviembre ya participaba de forma voluntaria, aunque sólo de manera descriptiva. En esta fecha hizo un comentario que pudo suscitar una historia muy interesante, pero lamentablemente éste llegó al final de la clase, “yo pienso que él está pensando en su futuro y lo ve a color”. Por otro lado fue grato observar que recordaba comentarios de clases anteriores, los cuales incorporaba a la nueva sesión.

Sus participaciones fueron en aumento, destacando por su madurez, coherencia y trascendencia para la clase. Al hablar de los factores que influyen en el ser humano, los exógenos se originan como consecuencia de una situación ya sea cultural, social o del medio ambiente, dichas situaciones abrieron paso a las formas de intervención de Aymé ya que sus capacidades intelectuales le permitieron generar un análisis racional de distintos escenarios, dichos comentarios en parte, se caracterizaron por la sensibilidad con que se expresaba.

Al final de la aplicación hubo un aumento en sus participaciones las cuales pasaron de ser simples descripciones a ideas más elaboradas con sentido y dirección. Con dicha conducta vemos que los procesos asimilación-acomodación propuestos por Piaget se desarrollaron claramente y que se encontraba en la etapa de operaciones formales ya que formulaba hipótesis, además de aumentar su habilidad verbal y dar solución a diversos problemas.

1.2. Formas de participación

En la sesión de diagnóstico participó únicamente en la dinámica de orientación, aunque fue de las primeras en salir del juego, además de que produjo su texto para el cierre de la clase. Recordaba las reglas de la clase y era de las pocas alumnas que las aplicaba, sobre todo a partir de la segunda lección.

Se sentaba, al centro y adelante, por lo que se notaba muy atenta a las explicaciones, instrucciones y participaciones de sus compañeros, pero se le percibió un poco apática en algunos momentos. Fue la primera en manifestar su disgusto por la estructura de las clases, ya que en la tercera sesión de cada lección utilizábamos las imágenes de la primera y la segunda clase al mismo tiempo “¿No ésas ya las habíamos visto?”. Fue evidente que su inteligencia emocional reaccionó ante el disgusto por la clase, pero también fue posible como menciona Gardner, transformar su campo emotivo con las técnicas aplicadas, finalmente hacía comentarios bien elaborados y muy útiles para el desarrollo de la narración.

En conclusión, participaba dinámicamente y la antipatía ante la cámara fue desapareciendo, su expresión corporal mostraba mayor seguridad así como cada uno de sus comentarios. De igual manera presentó características de las cinco esferas propuestas por Salovey para comprender la inteligencia emocional, algunas fueron la capacidad de conocer sus sentimientos, manejarlos de tal manera que disminuyó gradualmente irritabilidad ante comentarios de algunos de sus compañeros, también pasó a la parte creativa omitiendo por completo la simple descripción de las imágenes, de igual forma logró la empatía con algunos comentarios al grado de complementarlos y sobre todo pudo respetar los de sus compañeros.

1.3. Hilación del discurso y problemas gramaticales

A pesar de que en las primeras lecciones eran pocas sus participaciones, las justificaba claramente. En otras ocasiones optaba por justificar las ideas de sus compañeros, sobre todo cuando ellos no lograban hacerlo, siempre y cuando estuviera de acuerdo con éstas.

Era sumamente observadora, por lo que la justificación de sus ideas estaba claramente ligadas a detalles que observaba en las imágenes, detalles que no siempre eran tan evidentes.

A lo largo de la aplicación pudimos observar que el cambio de Aymé no sólo fue de actitud ante el proyecto, sino también de desarrollo verbal, ya que cada una de sus participaciones se tornaba más estructurada y firme respecto a sus ideales. Fue capaz de justificar todos sus comentarios, aún cuando se le cuestionaban dichas justificaciones. La inteligencia de Aymé se modificó por una influencia cultural y social que manejamos a lo largo de la práctica siempre basada en nuestros objetivos, por lo que hubo una modificación cognitiva estructural tal como menciona Bruner.

Desarrolló muy bien su imaginación y fue constante en la producción de historias lo que nos hizo pensar que modificó la inteligencia lingüístico- verbal planteada por Gardner.

Las estrategias utilizadas durante la intervención permitieron que Aymé ejercitara y ampliara habilidades de ambos hemisferios cerebrales que, como menciona Kasuga, es posible desarrollar utilizando las técnicas adecuadas.

1.4. Vocabulario

Se expresaba con un vocabulario más formal en comparación con el de la mayoría de sus compañeros y aportó palabras para el vocabulario nuevo, como refugio, además lo incorporaba a nuevos discursos y a sus textos; como menciona Feuerstein, la Modificabilidad Cognitiva Estructural permite que los individuos cambien mientras se les proporcionan los medios necesarios para su adaptación al ambiente.

2. Producción de textos

2.1. Tipos de texto

El diagnóstico muestra la redacción de una historia interesante, la cual recopila ideas que se desarrollaron a lo largo de la sesión. El texto cumplió a medias con el objetivo pues incluyó como parte de la narración comentarios personales.

En la elaboración del acróstico percibimos que tuvo claro el propósito de dicha actividad y no presentó ningún problema; al igual que en la descripción de su familia, ya que empleó correctamente varios adjetivos; sin embargo cuando se le pidió narrar un momento familiar no siguió la instrucción y sólo hizo un listado de actividades realizadas con su familia.

En la redacción solicitada tanto de la imagen “Baco” como de “Monalisa y Picasso”, se pudo observar claramente que tuvo definida la estructura narrativa, asimismo al redactar un cuento.

Otro de los trabajos indicados fue la redacción de oraciones que implicaran causa y consecuencia, con lo cual no tuvo ningún tipo de conflicto. Por otro lado realizó la redacción de una carta, marcando claramente la estructura de la misma. Sin embargo la leyenda presentó una limitante, ya que no la desarrolló con la estructura correcta, su texto aparentaba una descripción de tipo científico sobre un invento.

Reconocía acertadamente la mayoría de las estructuras narrativas. Cuando se le aclaró lo que era narrar y describir logró modificar y mejorar cada uno de sus escritos, fue aquí uno de los momentos donde se incluyó lo que llamamos Experiencia del Aprendizaje Mediado propuesto por Reuven Feuerstein, pues se dieron las condiciones para lograr que el desarrollo y enriquecimiento cognoscitivo de Aymé cambiara.

2.2. Creatividad

Su primer texto se basó en varios de los comentarios realizados en clase, no resaltaron puntos de creatividad ya que finalmente no hubo muchas modificaciones a la idea propuesta en la sesión.

Al elaborar el acróstico observamos que no sólo rellenó los espacios (exceptuando la letra “y”) sino buscó palabras específicas que la describieron tal como es, además de que no sólo fueron adjetivos halagadores, también incluyó algunos de tipo negativo con lo que podemos considerar que fue creativa.

VALIENTE
 Alegre
 Lista
 Emotiva
 Razonable
 Inteligente
 Amistosa

Ayme
 Ahable
 Y Emotiva
 Manosa
 Curiosa

La descripción de familiares no sólo fue un listado de características, ya que incluyó actitudes que no pueden definirse al mencionar un adjetivo: "...sobre todo incapaz de mentir y hacer daño", "cuando se lo propone es buena", dichas expresiones demostraron que además de creativa era sensitiva; éstos nos recuerdan que, como menciona Goleman, cuando una persona desarrolla adecuadamente su inteligencia emocional, logra conocer, dirigir adecuadamente sus sentimientos e interpretar los de otros y al mismo tiempo generar respuestas maduras y razonables como las anteriores.

La creatividad que destacó en el texto anterior no se mostró al narrar un momento de convivencia con su familia, en éste sólo hubo un listado de actividades realizadas.

El texto "Baco" tiene ciertos destellos de creatividad porque logró incluir acertadamente en su narración las palabras que se fueron dictando. Consideramos que al incluir adecuadamente parte del nuevo vocabulario a un texto, los procesos de asimilación – acomodación planteados por Piaget pueden ser observados claramente. Por otro lado su historia no se basó en los comentarios de la clase, lo que nos hizo pensar que en ese momento sus redacciones dieron paso a la originalidad y autonomía.

Al redactar la narración en la que se incluyó la imagen de Monalisa y Picasso, también se agregó una serie de dibujos que funcionaban como sustantivos, los cuales debían ser parte del texto, al leer su escrito observamos que al parecer no tuvo problemas al momento de escribir ya que su trabajo fue completamente comprensible e interesante.

En la carta fue evidente que su creatividad salió a relucir, ya que en ella transmitió los sentimientos que tenía al momento de redactarla.

México D.F. 12 DE FEBRERO DEL 2007 12/2/08

PARA REFUGIO

Quisiera pensar que nunca te irás, sin embargo se que a todos nos llega la hora de morir.

Yo se que tú y mi mamá nos cuidaron, sin embargo yo te siento más cerca a tí que a mi mamá.

Te quiero mucho y no quiero que nunca me separen de tí

Espero que me quieras mucho como yo a tí, te quiero nunca lo olvides

T, Q, M

Cúdate mucho.

AHE ò VALERIA
TU NIETA QUERIDA

Con base en la carta anterior podemos retomar lo que menciona Jensen respecto a la manera en que manejamos nuestras emociones, él dice que al formar éstas parte de nuestra personalidad nos permiten tomar decisiones basadas en diversas experiencias; cuando Aymé realizó su redacción fue notorio que tanto pensamientos como opiniones eran consecuencia de dichas experiencias y por tanto logró desenvolver su parte emocional.

El texto de la leyenda simplemente parecía un mal resumen de un invento en el que no se pudieron observar elementos interesantes.

El texto al cual tituló “Vacaciones en la playa” fue una narración muy interesante, en la que describió detalladamente la relación de una pareja y los problemas a los que se enfrenta. La narración tuvo un tinte novelesco con lo que quedó claro el nivel de imaginación que ella es capaz de desarrollar.

El último texto que redactó fue interesante, extenso y claro, nuevamente la redacción tiene un sentido novelesco. En este escrito incluyó acertadamente varias de las palabras correspondientes al vocabulario nuevo.

2.3. Hilación del discurso, problemas gramaticales y puntuación

El texto diagnóstico pierde claridad por la falta de algunos signos de puntuación, además del constante uso de la conjunción “y”.

Esta modelando para una foto porque quiere tener recuerdos de cuando era joven y quiere mandarles fotos a sus hijos y a su familia y pienso en lo feliz que sería si tuviera a sus hijos cerca de ella para siempre. Y esta feliz porque le mandaron cartas seguidas sus hijos diciéndole que la extrañan, que la quieren demasiado, que desearían ir a casa con ella, y que tienen unas fotos de ellos para mandárselas para que los conozca.

VALERIA

RYME

En el texto “Momento con la familia” a pesar de ser una serie de actividades, éstas no estuvieron separadas por ningún signo de puntuación evitando que la lectura se facilitara; lo mismo sucedió en “Baco”, ya que en algunos momentos no se sabía a qué personaje se refería y en otros mencionaba tantas veces a uno

mismo que viciaba la narración perdiendo la secuencia: "...y su esposa se imaginó que era un emperador y corría a su esposa entonces su esposa ..."

Despins menciona que el ser humano tiene un estilo analítico y formal, y cada persona lo maneja en distinta manera, en el caso de las personas que desarrollan con mayor facilidad habilidades coordinadas por el hemisferio izquierdo tienden a adquirir conocimientos de manera autónoma, construir teorías y realizar análisis formales que permiten regular mejor sus acciones. Generalmente no muestran temor ante ideas abstractas, en vez de ello las afronta. En Aymé observamos dichas características cuando escribió el texto de Monalisa y Picasso, ya que en él hubo una mejora en la redacción, aunque no en el uso de signos de puntuación; en el caso de la carta observamos que cada idea expuesta tuvo sentido, intención y claridad; en el texto "Vacaciones en la playa" relacionó adecuadamente los párrafos, manteniendo el orden de las ideas sin mostrar saltos entre ellas y por último los argumentos estuvieron claramente plasmados.

El texto final nuevamente cumplió con los requerimientos señalados, al igual que en el documento anterior cada idea fue argumentada, sin embargo la falta de algunas conjunciones y signos de puntuación hicieron que en ciertos momentos las ideas no quedaran del todo claras.

En conclusión los escritos que desarrolló Aymé tuvieron un avance, ya que poco a poco empleó signos de puntuación, justificó cada una de sus ideas y logró mantener un curso de las historias sin dar saltos entre ideas.

2.4. Presentación

En el texto diagnóstico el trazo de la letra no fue bueno, pero sí claro y el interlineado fue un poco deficiente; por otro lado al realizar el acróstico mezcló mayúsculas y minúsculas.

El trabajo de descripción familiar y narración de un momento con la familia, lo plasmó en hoja cuadriculada usando únicamente letra mayúscula; el trazo de dicha letra no fue muy bueno, lo que causó que el documento no fuera atractivo visualmente.

En el texto “Baco” sólo utilizó minúsculas, nuevamente con un mal trazo. En esta ocasión recurrió al lenguaje pictográfico. Al equivocarse hacía rayones que demeritaron su trabajo; a diferencia del texto “Monalisa y Picasso”, en el que mejoró el trazo de la letra y no presentó rayones ni tachaduras; la carta fue visualmente atractiva y cumplió con los requerimientos marcados. Cuando escribía con lápiz el trazo de su letra era mejor. Como afirma Feuerstein, cuando el mediador interviene directa y adecuadamente en la enseñanza del mediado (aclarando sus errores a tiempo y explicando la causa de ellos) es posible desarrollar personas con la capacidad de regular su aprendizaje, al hacerlo pueden transferir dicha experiencia a otras situaciones y generar una nueva respuesta.

En los dos últimos textos se observó alineación entre renglones, sólo empleó mayúsculas en uno de los títulos y dividió en párrafos ambos escritos. Dichas redacciones, junto con la carta, fueron de los mejores y más interesantes que realizó.

2.5. Ortografía y vocabulario

En el primer texto tuvo algunos problemas con reglas ortográficas, recurrió constantemente al uso de la conjunción “y”, además de no utilizar correctamente signos de puntuación. El vocabulario que manejó fue básico.

En el acróstico mezcló mayúsculas con minúsculas y al igual que en el texto anterior hubo varios errores ortográficos.

En la mayoría de los textos recurría constantemente al uso de mayúsculas y no utilizaba acentos, sobre todo en los verbos conjugados.

En el texto “Baco” incluyó adecuadamente todas las palabras del nuevo vocabulario, lo que quiere decir que incorporó esos conceptos a sus conocimientos; al igual que en la carta, en la que comenzó a usar más comas y puntos, y aunque su vocabulario era común, al leer sus escritos no parecía ser así, pues la manera en que se expresaba le daba mayor sentido a las palabras.

En sus últimos textos hubo una notoria mejoría ya que separaba sus ideas en párrafos, marcando los inicios con mayúsculas; además de siempre incluir voluntariamente parte del nuevo vocabulario, ampliando así el suyo.

KENIA

1. Expresión de ideas

1.1. Participación

No asistió a la sesión diagnóstica ni a la siguiente. Acudió a clase hasta el 30 de octubre, integrarla a la dinámica resultó un poco complicado, dado que como ya conocían las reglas, de manera general las respetaban, mientras que Kenia provocaba cambios en la actitud de sus compañeros.

Desde el momento en que se incorporó a la clase participó, pero lo hacía describiendo cada una de las imágenes.

En muchas ocasiones, cuando realizaba sus comentarios, se dedicaba a utilizarlos para molestar a Paty, lo cual fue necesario frenar constantemente. Incluso en una clase nos comentó que la persona de la imagen tenía la nariz de Michael Jackson, al pedirle que explicara cómo era esa nariz, respondió que como la de Paty. Nuevamente se le pidió que reflexionara sobre lo que acababa de mencionar y nos dijera qué relación tenía la nariz de Michael Jackson, la de la persona de la imagen (Pita Amor) y Paty, a lo cual respondió: “pues nada más vea la imagen, vea una foto de Michael Jackson y compárela con la de Paty y ahí me dice”. Una forma de frenar este ataque fue pedirle que específicamente dijera cómo era la nariz de Michael Jackson, a lo cual respondió “delgada”. Nos percatamos de que si no se le seguía el juego en algo que ella consideraba gracioso y nosotros no, desistía de continuar haciendo dichos comentarios. En este momento quedó claro el papel de mediador del que habla Feurstein, ya que al fungir como tal tuvimos que guiar a Kenia hacia el respeto de sus compañeros. Utilizamos como estrategia cuestionamientos directos ante sus comentarios, dejando claro que la humillación no era un camino viable para desarrollar la narración. De esta manera al ser mediada cambió la manera en

que focalizaba los estímulos y, en clases posteriores, sus participaciones comenzaron a ser más serias y comprometidas.

Por otro lado al desempeñarse como escribano prestaba mayor atención a la dinámica e incluso hacía varias reflexiones. Con esta conducta los procesos de intencionalidad y reciprocidad que Feuerstein incluye como criterios para desarrollar la EAM se llevaron a cabo. Por otro lado, tanto la trascendencia como la regulación y control de la conducta, así como la participación activa, se vieron evidenciados en el momento en que aprendió a retomar ideas de sesiones anteriores para incluirlas en la nueva historia.

1.2. Formas de participación

Al fungir como escribano elaboró un mapa mental, mientras lo escribía parecía no tener problemas, sin embargo presentó ciertas dificultades al momento de explicarlo; afortunadamente identificó algunas incongruencias en lo que redactó; aquí el proceso de acomodación que describe Piaget se hizo presente, puesto que se percató de que no había coherencia entre algunas de sus ideas y al resultarle insatisfactorias requirió de apoyo para entender lo que quiso redactar, por lo que modificó su aprendizaje (con las aclaraciones que como mediadoras le proporcionamos).

Volvió a participar como escribano en la lección IV, en ese momento se le brindó la oportunidad de elegir libremente el formato para realizar sus anotaciones, esta variación fue un estímulo de tipo intelectual que le permitió desenvolver tanto su imaginación como su razonamiento, con ello logró mejorar visiblemente su trabajo.

Participaba de forma muy entusiasta en las dinámicas de orientación. En las primeras sesiones a las que ella asistió mostró interés aunque no era muy seria al trabajar, sin embargo poco a poco sus reacciones incorrectas, se tornaron formales y hasta justificadas.

1.3. Hilación del discurso y problemas gramaticales

A partir de la segunda mitad de la aplicación de este proyecto, la actitud de Kenia comenzó a modificarse, mostrando mayor seriedad y compromiso con la clase. Coincidió en muchas ocasiones con los comentarios de los demás y si no era así argumentaba con mucha claridad el por qué. Con las actitudes que fue mostrando, nos percatamos que desarrollaba con mayor facilidad las habilidades del hemisferio izquierdo pues se le facilitaba en gran medida verbalizar sus ideas, también era capaz de hacer un análisis tanto de sus comentarios como de los de sus compañeros.

Clase a clase modificó su estilo de participación comenzando por breves descripciones para concluir con amplias narraciones en las que su vocabulario dejó de ser callejero para volverlo formal; aprendió a situar a los personajes de la obra en diversas épocas explicando el por qué de su apariencia y su condición social; en ciertos momentos complementó las ideas de algunos de sus compañeros con breves comentarios y buenas reflexiones que funcionaron como propuestas narrativas; dicha reacción fue satisfactoria porque corroboramos que las inteligencias múltiples son un conjunto de capacidades que se tienen para resolver problemas o elaborar productos valiosos, que en su caso fueron reflexiones claras y justificadas.

Concluimos que Kenia usaba en mayor grado el hemisferio izquierdo de su cerebro, además conforme a lo planteado por Despins ella tendía a ser experimentadora, sintética y creativa; pues le agradaba criticar y analizar la mayoría de los comentarios de sus compañeros para de nuevo compararlos y relacionarlos con los suyos hasta plantear una nueva hipótesis.

1.4. Vocabulario

Al incluirse en la clase *día* inició con expresiones en tono vulgar y callejero como “chido o mamerto”. Cuando se le pedía aclarar dichos términos lo hacía pues tenía bien definido el concepto. Hubo que explicarle que su forma de expresarse no era correcta y se le indicó la manera apropiada. La forma en que se desenvolvía al hablar nos llevó a considerar que desarrollaba la inteligencia

lingüístico–verbal, aunque con limitantes por el escaso vocabulario y expresiones que emitía.

En muchas ocasiones continuó con su forma de hablar, pero al mismo tiempo optó por agregar a su léxico nuevas expresiones y palabras del vocabulario nuevo; además de aportar algunas a éste, como fotomontaje.

Como conclusión, la forma peculiar con que se expresaba disminuyó considerablemente dando paso a un enriquecimiento de su vocabulario.

2. Producción de textos

2.1. Tipos de texto

El primer texto que entregó fue la descripción de su familia, ésta no fue un simple listado de características pues incluyó algunas explicaciones de la elección de los adjetivos. Al parecer no presentó conflictos para realizar la actividad por lo que consideramos que cumplió con el objetivo.

El texto “Baco” no fue muy claro ya que su redacción parecía una serie de oraciones intentando relacionarse y tomar sentido. Su trabajo no cumplió con el objetivo pues no tuvo la estructura narrativa; al igual que en la elaboración de una narración en la cual debían incluir algunos sentimientos positivos y negativos mencionados en la clase, a pesar de no haber presentado problemas al momento de agregar los sentimientos, la estructura narrativa quedó inconclusa pues sólo desarrolló el planteamiento.

En el trabajo de Monalisa y Picasso, no logró el objetivo ya que únicamente redactó su historia con base en las imágenes del formato, y a pesar de que presentó la estructura de la narración no trascendió.

Al solicitar la redacción de oraciones causa y consecuencia observamos que no tuvo del todo claros dichos términos.

Al describir a su abuela no tuvo conflicto, lo que quiere decir que después de la aclaración que se le hizo, comprendió que una descripción no sólo es un listado de adjetivos; como menciona Piaget, existió un proceso de asimilación-acomodación. Por otro lado, observamos que, como señala Prieto acerca de la EAM, el maestro o mediador tiene que indicar el qué, cómo, cuándo y por qué

de hacer una determinada actividad o dar una respuesta para que con dicha información el mediado, que en este caso fue Kenia, lograra responder a la actividad con mayor facilidad.

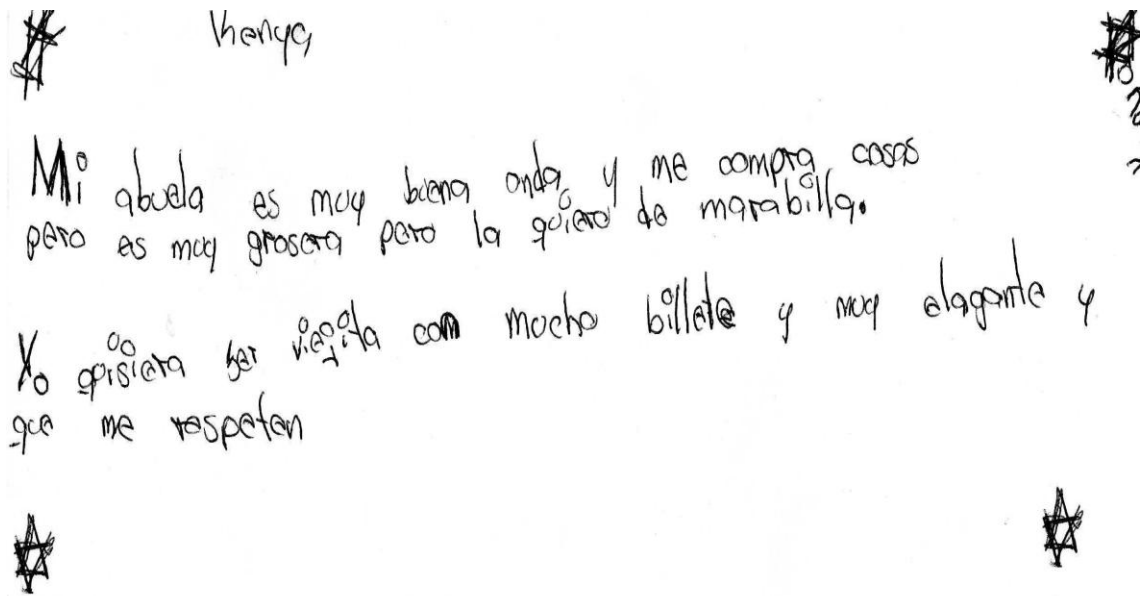
La carta de Kenya cumplió con la técnica pero no visualmente con los elementos que debe incluir; otra de las actividades que no tuvo clara fue la leyenda por lo que sólo redactó un cuento mal estructurado. Finalmente se solicitó un texto con la intención de desarrollar una narración, sin embargo sólo enumeró acciones que realizaban los personajes de su historia, por lo que no se cumplió con el objetivo.

Los textos que redactó, en comparación con su discurso oral, distan mucho de parecerse y aunque posee la inteligencia lingüístico-verbal no la desarrolló de manera escrita.

2.2. Creatividad

Su primer texto fue creativo, ya que no sólo numeró características, sino que explicó la razón por la que empleó determinados adjetivos para describir a sus familiares; a diferencia del texto “Baco” en el que recurrió por completo a escribir los comentarios expuestos en la sesión.

Hubo un toque de creatividad en el texto que tituló “La noche de unos hermanos gemelos”, ya que asigna nombre a los personajes que se presentaron en la clase, además de que logró relacionar de manera interesante las dos imágenes. La descripción de su abuela también incluyó algunos comentarios personales de lo que desearía para el futuro como se puede ver a continuación.



Este último comentario deja claro que su imaginación no se limitaba.

El último texto que elaboró sólo fue la transcripción de lo mencionado durante la sesión.

2.3. Hilación del discurso y problemas gramaticales

Su primer texto presentó varias anomalías al momento de leerlo, una de ellas fue el constante saltó de ideas sin concluir la anterior, otra fue el inadecuado uso de comas.

El texto "Baco" no lo desarrolló como una narración y tampoco logró ligar correctamente la serie de oraciones que enunció, no hubo justificación de ideas pero sí una mala transcripción de lo expuesto en clase.

En el escrito de Monalisa y Picasso faltaron signos de puntuación, además recurrió constantemente a utilizar la conjunción "y".

El párrafo corto que describió, en el escrito "La noche de los hermanos gemelos" pudo ser base para una interesante historia, ya que la redacción fue clara y apropiada, planteando acertadamente una situación; lamentablemente quedó inconclusa.

El discurso que se manejó en la carta no fue claro debido a que no se valió de signos de puntuación y usó inadecuadamente la conjunción "pero". No tuvo

orden en los elementos ya que anotó una fecha corta y después una larga, hizo su firma, se despidió, anotó su nombre y al final incluyó posdata.

En la leyenda no hubo interés, por lo que redactó un texto sumamente simple, absurdo y sin sentido. Fue evidente la poca colaboración que prestaba en este tipo de actividades.

2.4. Presentación

Visualmente fue atractivo su trabajo puesto que recurrió a elementos pictográficos que llamaron nuestra atención, fue limpio y el trazo de su letra regular, al igual que en el texto “Baco y en el de Monalisa y Picasso hubo una mejora en este aspecto.

La carta que redactó no fue visualmente atractiva, los elementos estaban en desorden y el trazo de la letra paso de regular a malo.

Al realizar la descripción de la abuela se valió de elementos pictográficos, los cuales no ayudaron a la presentación de su escrito. Al trabajar en hoja blanca no se ubicaba y escribió ligeramente chueco; el trazo de su letra continuó siendo regular.

2.5. Ortografía y vocabulario

En el primer texto escribió tal como hablaba en clase, empleando el mismo vocabulario; en cuanto a ortografía, en comparación con muchos de sus compañeros, tenía menos errores.

En el texto “Baco” presentó constantes faltas de ortografía, sobre todo de acentos, logró incluir las palabras del nuevo vocabulario.

En el texto “La noche de los hermanos gemelos” no incluyó términos incorrectos dando claridad a cada una de sus palabras. El trabajo presentado sobre “Monalisa y Picasso” no tenía acentos en muchas de las palabras, su vocabulario es apropiado con el texto.

Nuevamente en la descripción de su abuela retomó el vocabulario callejero que la destacó inicialmente: “Yo quisiera ser viejita con mucho billete”.

Un error que destacó sin duda en la leyenda, fue el verbo hacer, pues sin importar el tiempo en que lo conjugó, siempre estuvo mal escrito.

ARIANNA

1. Expresión de ideas

1.1. Participación

No asistió a la sesión diagnóstica. De hecho se incorporó al grupo hasta la última sesión de la Lección III. Se tenía que recurrir a preguntarle de manera directa, ya que era muy difícil lograr que se expresara voluntariamente. Regularmente su actitud era de timidez, desconfianza y en algunos momentos de desinterés. Con el transcurso del tiempo fue mostrando gusto por la clase, al grado de participar voluntariamente.

A pesar del corto el tiempo que estuvo en la clase *dia* logró integrarse a la dinámica que, como mediadoras, tuvimos que ejercer sobre ella después de la insistencia, dicha acción permitió que la timidez con que se desenvolvía se tornara en una actitud más despierta que le permitió participar voluntariamente.

1.2. Formas de participación

Participaba en las dinámicas de orientación, sin embargo no lo hacía de manera oral. A pesar de lo anterior, su rostro reflejaba emoción e interés, poseía un pensamiento concreto, sin embargo pocas veces fue capaz de verbalizar sus ideas por lo que consideramos que únicamente mostraba conductas emitidas por el hemisferio derecho de su cerebro. Cuando lo hizo era muy concreta y descriptiva.

1.3. Hilación del discurso y problemas gramaticales

En los momentos que participó era muy concreta y su tendencia no era narrativa sino descriptiva. Después de cierto tiempo, en los momentos que se le cuestionó sobre alguno de sus comentarios o la imagen en cuestión, fue capaz de argumentar de manera breve y concisa.

Podemos concluir que al expresarse era sumamente explícita y descriptiva por lo que costaba mucho trabajo ver algún avance, pero después de forzarla a hablar pudimos ver que aunque concreta, era capaz de justificar sus ideas.

1.4. Vocabulario

Como no inició el trabajo con el grupo, algunas de las palabras del vocabulario nuevo no las conocía y fue más difícil que se apropiara de ellas. Además, en sus comentarios empleaba palabras muy comunes.

2. Producción de textos

2.1. Tipos de texto

El primer escrito que redactó fue el de “Monalisa y Picasso”, en él pudimos observar que reconocía lo que es una narración.

Al redactar las oraciones causa-efecto pudimos ver que no tenía claros dichos términos, por lo que sus oraciones no fueron correctas.

No presentó dificultades cuando describió a sus abuelos y la carta que escribió sí contuvo todos los elementos.

Al parecer no tenía claro el formato de una leyenda y por tanto su trabajo no cumplió con el objetivo. A diferencia de éste, el último texto que redactó marcó claramente las partes de un cuento, género que se solicitó.

Como conclusión, no tenía del todo claros los elementos de las actividades sugeridas.

2.2. Creatividad

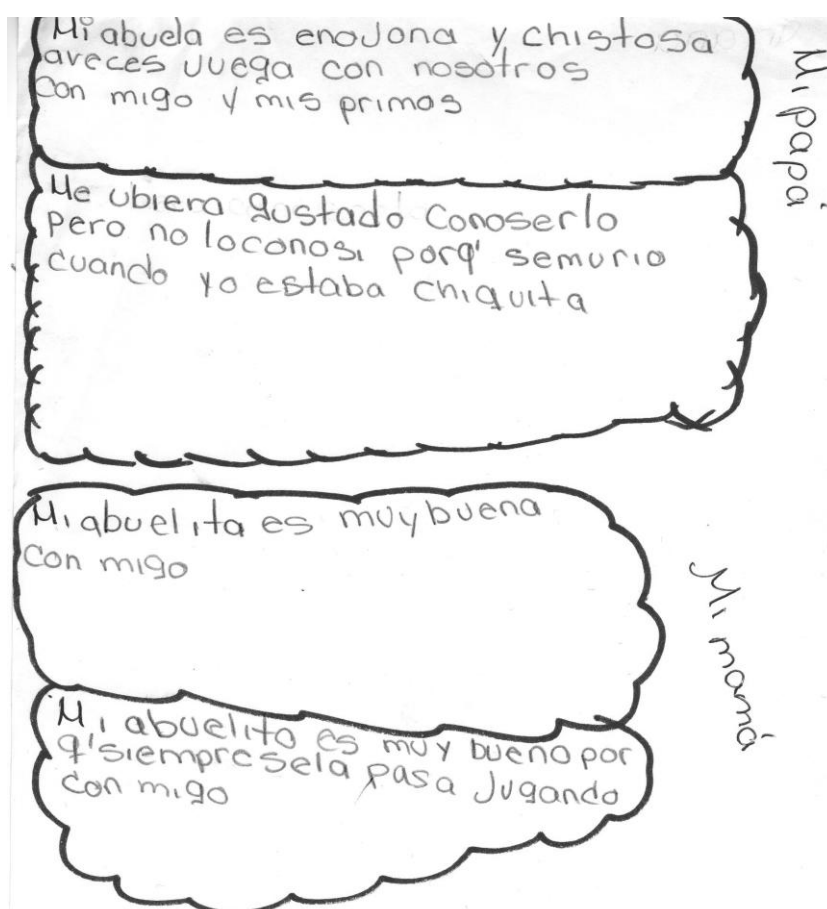
El texto que incluyó a “Monalisa y Picasso” fue creativo porque a los personajes les asignó un nombre y profesión. Al igual que en la descripción de sus abuelos y la carta en las que manifestó su sentir y empleó acertadamente los adjetivos. En el cuento que redactó, nuevamente se observó que le dio nombre a los personajes, aparte la trama fue muy interesante.

A diferencia de su expresión oral, podemos concluir que se le facilitó más desarrollar habilidades creativas de manera escrita.

2.3. Hilación del discurso, problemas gramaticales y puntuación

En el primer trabajo que realizó justificaba el por qué de las actitudes de los personajes, sin embargo en algunos momentos no quedó claro de qué personaje hablaba. Utilizaba indiscriminadamente la conjunción “y”.

Al describir a sus abuelos maternos utilizó únicamente un adjetivo, pero con los paternos empleó diferentes; también incluyó un comentario que mostró la justificación de su escrito y no empleó signos de puntuación.



Su carta fue muy repetitiva y saltaba de una idea a otra sin concluir la anterior. En la leyenda intentó redactar el planteamiento pero ni esta parte quedó clara.

Al redactar el cuento logró armar una historia lógica que, aunque hicieron falta signos de puntuación, fue muy clara e interesante, pero continuó cometiendo los mismos errores.

En conclusión inicialmente su redacción no era muy buena, sin embargo hubo algunos cambios, fue capaz de justificar sus ideas y de desarrollar en mayor grado su imaginación.

2.4. Presentación

Visualmente tanto en su primer escrito como en la descripción de sus abuelos, el trazo de su letra fue atractivo, además de recurrir a elementos pictográficos con los que decoró sus textos.

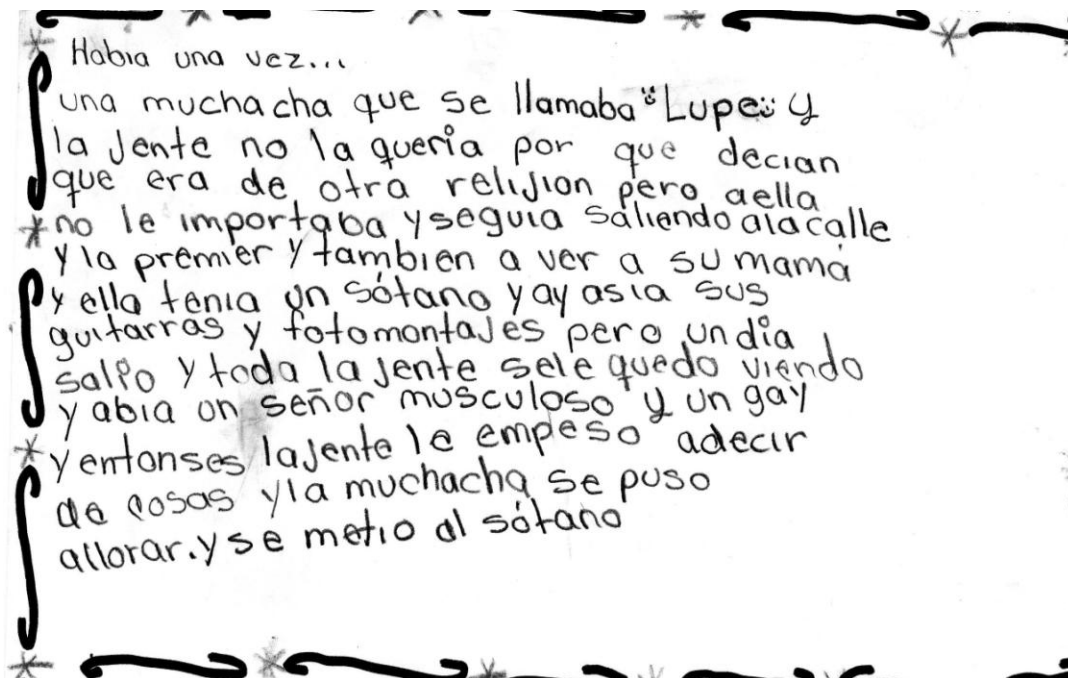
El cuento, al igual que la descripción de los abuelos, incluyó un margen que dio vista al documento.

2.5. Ortografía y vocabulario

No empleaba acentos además de otros errores, sobre todo al utilizar “c y s”, tampoco empleaba la “h” y cortaba la palabra “porque” utilizando un apóstrofe (porq´), de igual manera la palabra que (q´).

En el cuento incluyó parte del vocabulario nuevo trabajado en clases anteriores y ya no escribió incorrectamente la palabra “que” después de haberle aclarado la correcta escritura. Esto evidenció la presencia del aprendizaje mediado puesto que al realizar la lectura de sus textos fue necesario pedirle que para comprenderlos era necesario eliminar estos errores, entonces modificó estas conductas, con lo que se dio la reciprocidad, que es uno de los criterios del proceso de mediación.

Lamentablemente no hubo muchos cambios en su ortografía sólo en el uso de la palabra “que”, por otro lado logró incluir nuevas palabras a su vocabulario.



Al concluir con el análisis individual fue posible sintetizar la información, con el fin de observar los cambios y avances existentes entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final. Dichos resultados se resumen en el siguiente cuadro comparativo donde se toman como ejes la expresión oral y escrita ya que son los criterios principales de análisis.

HABILIDADES DE LOS ALUMNOS DE 6° ANTES Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA		
ALUMNO	ANTES	DESPUÉS
Paco	Expresión oral: No participaba, sólo le agradaban las dinámicas de orientación, no justificaba ideas y su vocabulario era escaso.	Expresión oral: Aumentó sus participaciones (apoyado del maestro <i>dia</i>) aunque sus comentarios fueron muy concretos.
	Expresión escrita: Mal trazo de letra, no seguía instrucciones, carecía de creatividad, incongruente con sus ideas así como mala presentación y estructuración.	Expresión escrita: Persistió el mal trazo de su letra aunque mejoró la estructura de los textos, sus ideas fueron más claras, la creatividad aumentó pero el escaso vocabulario y errores ortográficos lo limitaban, sin embargo retomaba el vocabulario nuevo.

Paty	Expresión oral: Participativa pero incoherente, renuente a las dinámicas de orientación, no respetaba las reglas y escaso vocabulario.	Expresión oral: Autocontrol, mayor congruencia y un poco más observadora.
	Expresión escrita: No seguía instrucciones, no manejaba estructuras narrativas, sin creatividad, mala ortografía, incongruente y buena presentación	Expresión escrita: Hilación entre ideas, mejora de la ortografía, sin creatividad, no se apropió del vocabulario, aplicó algunas estructuras narrativas.
Lupita	Expresión oral: Participativa, reconocía y aplicaba momentos de la narración, buena hilación del discurso, entusiasta, recordaba y aplicaba reglas, descriptiva, justificaba algunas ideas y vocabulario mayor al de sus compañeros.	Expresión oral: Analítica, justificaba todas sus ideas, era más clara en su discurso, se sensibilizó, reestructuraba ideas de sus compañeros, enriqueció su vocabulario.
	Expresión escrita: No seguía instrucciones, sin creatividad, no empleaba correctamente signos de puntuación, buena presentación con letra legible y no acentuaba.	Expresión escrita: Incorporó el vocabulario nuevo, aumentó un poco su creatividad, aplicaba correctamente las estructuras narrativas, identifico los tipos de texto trabajado y mejoró su presentación
Carmen	Expresión oral: Participativa, coherente aunque poco original, descriptiva, justificaba ideas con apoyo de la mediación y amplio vocabulario.	Expresión oral: Narrativa, amplió su vocabulario, su discurso era basado en el de sus compañeros y argumentaba cada idea
	Expresión escrita: Coherente, sintética, seguía instrucciones, creativa, buena clasificación de ideas, mal trazo de letra aunque con presentación y muchos errores de ortografía y puntuación.	Expresión escrita: Amplió su creatividad, mejoró presentación de sus textos y un poco su ortografía.
Karla	Expresión oral: Impulsiva, participativa, descriptiva, no justificaba ideas y escaso vocabulario.	Expresión oral: Autocontrol, narrativa, observadora y atenta a detalles, discurso fluido y justificado, se apropió del nuevo vocabulario.
	Expresión escrita: Trazo de letra deficiente, seguía instrucciones, poca creatividad, falta de concordancia gramatical, muchos errores ortográficos y escaso vocabulario.	Expresión escrita: Narrativa, falta de signos de puntuación así como constantes errores ortográficos, mejoró la presentación y trazo de letra y aunque se apropió del vocabulario nuevo éste seguía siendo escaso.

Agustín	Expresión oral: Participativo, creativo, inseguro, descriptivo, analítico relacionaba sus ideas con las de los demás persistiendo éstas, escasez de vocabulario y mala pronunciación.	Expresión oral: Adquirió seguridad, fue narrativo, creativo, sentimental, con escaso vocabulario, justificaba ideas y buena ubicación temporal.
	Expresión escrita: No seguía instrucciones, falta de creatividad, buena presentación aunque con trazo de letra deficiente, mala ortografía, no empleaba signos de puntuación y escasez de vocabulario.	Expresión escrita: Seguía instrucciones, mayor creatividad, mejoró la presentación pero persistieron los demás problemas del diagnóstico.
Mitzi	Expresión oral: Participativa con mayor agrado hacia las dinámicas de orientación, descriptiva, justificaba ideas y buen vocabulario.	Expresión oral: Apática, reservada y narrativa argumentando sus ideas.
	Expresión escrita: seguía las instrucciones, manifestaba sentimientos, concordancia gramatical, falta de signos de puntuación, sin sinonimia, buena presentación y falta de acentos.	Expresión escrita: Respetó estructura de la narración, mejor redacción, creatividad y empleó signos de puntuación.
Lorena	Expresión oral: Poco participativa, bajo volumen de voz, creativa, no justificaba ideas y amplio vocabulario.	Expresión oral: Participativa, creativa justificaba ideas, narrativa, defendía sus ideas, detallada y enriqueció su vocabulario.
	Expresión escrita: Seguía instrucciones, sin creatividad, no empleaba signos de puntuación, buena presentación ni acentos.	Expresión escrita: Empleó partes de la narración y mejoró su creatividad.
Aymé	Expresión oral: No participaba, tímida, vocabulario formal y descriptiva.	Expresión oral: Participativa, analítica, dinámica, segura, narrativa, creativa justificaba ideas y enriqueció su vocabulario
	Expresión escrita: No empleaba signos de puntuación, mala presentación de sus textos, descriptiva, trazo de letra deficiente, errores ortográficos y vocabulario básico.	Expresión escrita: Creativa, narrativa, mejoró su presentación y trazo de letra, enriqueció su vocabulario, buenos argumentos y separaba ideas en párrafos.

Kenia	Expresión oral: Participativa, impulsiva, descriptiva y escaso vocabulario siendo éste vulgar y callejero	Expresión oral: Participativa, narrativa, reguló su impulsividad, formalidad al hablar y justificación de ideas, enriqueció su vocabulario.
	Expresión escrita: Mala presentación, trazo de letra deficiente, creativa, no hilaba el discurso, mal empleo de comas, pocos errores de ortografía pero mismo lenguaje que el oral.	Expresión escrita: Mejoró su presentación, fue creativa, narrativa, retomaba vocabulario nuevo.
Ariana	Expresión oral: Callada, tímida, desinteresada, descriptiva, escaso vocabulario y no participaba mucho.	Expresión oral: Aumento un poco sus participaciones, perdió un poco la timidez y justificaba ideas.
	Expresión escrita: Reconoce las partes de la narración, creativa, poca claridad al redactar, buena presentación y no empleaba acentos.	Expresión escrita: Creativa, clara al redactar, justificaba ideas pero no reconocía todos los tipos de texto trabajados y agregó algunas palabras a su vocabulario.

Se observa que los cambios más evidentes se dieron en la expresión oral, ya que en su mayoría, los niños lograron que sus participaciones fueran en aumento, tornaron los comentarios descriptivos en una serie de narraciones que marcaban claramente el inicio, desarrollo y desenlace; aprendieron a justificar su ideas, se apropiaron del vocabulario nuevo incluyéndolo a su discurso, por otro lado lograron relacionar coherentemente sus ideas con las de los demás mejorando así la concordancia gramatical.

En la expresión escrita también hubo cambios, pero sólo en algunos de los alumnos. Los cambios se dieron sobre todo en la estructuración de los textos, creatividad, seguimiento de instrucciones, problemas gramaticales y apropiación del nuevo vocabulario. No ocurrió lo mismo en ortografía ni en los signos de puntuación. Lo que nos lleva a realizar sugerencias para la mejora del programa *dia*, derivada de los logros generales de la intervención.

LOGROS Y SUGERENCIAS DERIVADAS DE LA INTERVENCIÓN

1. Acerca del diagnóstico

Antes de dar inicio a la aplicación se elaboraron cuestionarios que sirvieron de apoyo para interpretar y comprender costumbres dentro de las familias y obtener así, información necesaria para la intervención, desarrollada en el contexto de habilidades comunicativas dentro del aula.

Todos los alumnos con los que se trabajó, a excepción de Arianna, fueron sometidos a una evaluación diagnóstica y cuestionario inicial, los cuales nos permitieron darnos cuenta de que:

- a) Los alumnos tenían poco contacto e interés en las manifestaciones artísticas.
- b) No había una costumbre en la elaboración de escritos propios, ni en la corrección de éstos.
- c) Comenzaron con la narración oral y escrita de manera descriptiva.
- d) No respetaban reglas ni había respeto entre compañeros.
- e) Hubo aceptación ante el proyecto, pero al mismo tiempo incertidumbre ante lo desconocido.

Estas características tuvieron distintas causales, relacionadas tanto con el tipo de educación recibida como con las características del funcionamiento familiar, social y cultural en el que se encontraban inmersos.

Es importante mencionar que si bien se identificaron características generales, se encontraron también diferencias entre los alumnos, relacionadas con el contexto en el que se desenvuelven.

2. Del proceso

Inicialmente se desarrolló una planeación, la cual fue cambiando sin dejar de lado los objetivos planteados originalmente, dicha modificación se basó principalmente en las teorías de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y la Experiencia del Aprendizaje

Mediado que, como ya se hizo mención, tienen la intención de lograr que el individuo responda a los estímulos presentados logrando así exteriorizar sus impresiones, conductas y habilidades para posteriormente poder empatizar con las opiniones de los demás.

El caso de Paty fue muy especial e importante durante el desarrollo, pues a partir de las actitudes que se dieron de parte de ella hacia el grupo y viceversa, permitieron conocer la red de relaciones que tenían. Aunada a esta situación, otras circunstancias dieron pauta para modificar algunas actividades propuestas en el plan de clase; ya que en cada sesión surgieron nuevas necesidades que hubo que atender, por ejemplo en varias ocasiones los niños manifestaban estar a disgusto con algunas de las actividades propuestas evidenciándolo con movimientos corporales y gestuales, no siempre verbales y en ese momento surgía la reciprocidad, ya que al darnos cuenta de dicha inconformidad se replanteaba la siguiente sesión de manera que atrajéramos nuevamente su atención, empleando diferentes materiales y dinámicas.

Para promover la justificación de los alumnos constantemente se recurría a la mediación con apoyo de las preguntas básicas y complementarias que le permitían llegar a apropiarse no sólo de sus experiencias sino de las de los demás para generar una nueva respuesta.

Como ya mencionamos, uno de los problemas a los que nos enfrentamos fue que la mayoría de los alumnos no estaban acostumbrados a redactar textos, por tal motivo existieron muchos errores tanto gramaticales como ortográficos, la falta de costumbre de dicha actividad fue una limitante difícil de erradicar.

Los alumnos que presentaron una rápida adaptación a la dinámica de la clase eran aquellos que se desenvolvían con mayor soltura al expresarse oralmente. Algunos otros, en cambio, lo hicieron de manera más lenta pero progresiva, al grado de notar que hubo unos que superaron al resto de sus compañeros. Cabe mencionar que, al ser distintos entre sí, sus avances fueron en relación con el ritmo que cada uno iba marcando.

Durante el desarrollo se fueron modificando las relaciones comunicativas, siendo la más significativa: alumno-alumno. El grupo manifestaba constantes agresiones ante los comentarios de uno u otro compañero, dichas actitudes disminuyeron gradualmente

desde el momento en que se recordaban las reglas de la clase *día*; además de la constante mediación que se ejerció sobre ellos, resaltando la importancia del respeto. Como sabemos, la mediación está orientada a promover el respeto mutuo, es decir que los niños aprendan a respetar las necesidades y puntos de vista de los demás.

El objetivo de la intervención pedagógica se centró en desarrollar habilidades comunicativas a través del arte, manifestadas en habilidades narrativas y producción de textos escritos. Nuestra intención como mediadoras siempre fue despertar en los alumnos el interés por expresar sus ideas, justificarlas para lograr la creación de historias dejando de lado las respuestas simples, concretas e irracionales, formando alumnos competentes. Pasaron de hacer simples descripciones de la imagen a narraciones orales que incluían desde el nombre de los personajes, profesiones, época en que se situaba así como el contexto en el que se desenvolvían e incluso las emociones y sentimientos que representaban. Uno de nuestros logros fue la mejora de la expresión oral en la mayoría de los alumnos, sin embargo no sucedió lo mismo en la redacción de textos, puesto que los avances fueron mínimos y en sólo algunos casos.

Por otro lado, al tiempo en que se modificaba la expresión oral, aumentaba su vocabulario ya que en la marcha se hicieron aclaraciones respecto a algunos términos mal empleados así como la inclusión de nuevos vocablos. En el caso de la escritura también se hicieron aclaraciones respecto a la ortografía y redacción, sin embargo aquí no se logró erradicar el problema.

La inclusión de la profesora de grupo a la intervención pedagógica permitió mayor eficacia en el logro de los propósitos planteados para cada sesión, ya que la comunicación que manteníamos con ella, solicitando sus observaciones, sugerencias y comentarios facilitaba las adaptaciones que se iban agregando a la propuesta inicial.

Un punto en contra fue, sin duda, el excesivo ausentismo que tuvo lugar durante la intervención por parte de algunos alumnos, lo que se daba no sólo en nuestra clase, sino como costumbre en la escuela. Cabe mencionar que a pesar de que hubo ocasiones en que los alumnos tuvieron la oportunidad de retirarse a sus casas, algunos no lo hicieron, manifestando que quisieron esperar nuestra llegada para tomar la clase *día*. Sin embargo es evidente que el ideal hubiese sido contar con todo el grupo en todas las sesiones.

Las dinámicas de orientación fueron de suma importancia para la clase ya que si eran de su total agrado la sesión podía desarrollarse con mayor fluidez despertando en los alumnos opiniones y actitudes apropiadas.

Otra limitante fue que al terminar el horario de verano el nivel de luz bajaba, y aunque la imagen se veía muy bien, a los alumnos les causaba somnolencia y en ese momento había que prender la luz, pero esto causaba que la imagen ya no fuera visible, por tanto la dinámica perdía ritmo.

3. Evaluación final.

En la mayoría de las sesiones se realizaron diversas modificaciones y la evaluación final no fue la excepción, puesto que a lo largo de la lección VI se establecieron cambios más notorios como el orden regular de la clase, ya que tuvieron que elaborar el texto desde el inicio de las tres sesiones que la conformaban y participar oralmente a partir de lo redactado. Este cambio resultó favorable porque gracias a ello alumnos que no eran constantes en sus participaciones lograron un mejor desenvolvimiento al expresarse y los que sí lo eran, lo hicieron con mayor fluidez.

Respecto a su redacción sucedió lo mismo puesto que sus textos fueron más amplios, mantuvieron orden, creatividad y originalidad.

Si bien es cierto que en los 6 meses que trabajamos con este grupo se observaron cambios importantes, éstos deben seguirse trabajando para que no se manifieste un retroceso.

A continuación se detallan las habilidades propuestas inicialmente, así como el alcance y nivel logrado en cada una de ellas.

Habilidades comunicativas:

a) Expresión clara:

En este rubro podemos afirmar que hubo grandes logros, ya que la mayoría pasó de comentarios simples, concretos, descriptivos y hasta absurdos a ideas más elaboradas, amplias, narrativas y coherentes. Sin embargo hubo quienes avanzaron en menor medida puesto que requerían de mayor tiempo de aplicación de la intervención.

b) Vocabulario nuevo:

Los alumnos lograron apropiarse de las palabras incluidas para el enriquecimiento del vocabulario, además de erradicar términos mal empleados. Es importante mencionar que las palabras del vocabulario nuevo fueron tomadas de la exposición de las ideas de los alumnos y no impuestas por las mediadoras.

c) Expresión de puntos de vista:

Cada estudiante fue libre de expresarse y aunque en un inicio los mismos compañeros limitaban los comentarios de los demás, poco a poco fueron aceptando la diversidad de opiniones, al grado de manifestar constantemente empatía.

d) Escucha atenta:

En la mayoría de las sesiones no sólo se mostraban atentos, sino que se hacía evidente que atendían a lo que sus compañeros decían, al grado de tomar los comentarios como base para un nuevo planteamiento.

No era el caso de todos los alumnos, como Paty y Paco, que al momento de pedirles su opinión sobre lo que se acababa de comentar, no respondían o contestaban cosas ilógicas.

Habilidades cognitivas.

a) Formulación de preguntas:

Esta habilidad se desarrolló en menor medida, debido a que no estaban acostumbrados al análisis, crítica y debate de ideas.

b) Deseos de saber y conocer:

A diferencia del rubro anterior, la mayoría de los alumnos estaban interesados en apropiarse de nuevos saberes, ya que si alguien mencionaba algún asunto de interés o de actualidad (guerras, maltrato, discriminación), tendían a participar, atender, sugerir y evidenciar sus conocimientos respecto al tema en cuestión.

c) Relación de temas de otras materias con la clase *dia*:

Aunque creímos que era difícil relacionar una imagen con alguna materia, se consiguió de manera espontánea, ya que pese a que no siempre estaba planeado, los comentarios que realizaban nos remitían a enlazarlos con las asignaturas del programa de estudios.

d) Mayor atención:

Las dinámicas de integración permitían la introducción al tema; la síntesis constante de ideas por parte de la moderadora; las funciones que se asignaban en cada sesión; el ver plasmadas sus ideas por el escribano y los cierres de sesión, en conjunto, lograron atraer la atención de la mayoría de los alumnos.

Cuando las historias generadas eran atractivas, mayor era la atención; pero si una narración resultaba aburrida, aunado al ruido externo y las constantes interrupciones del personal de la escuela, se dispersaban rápidamente, teniendo que recurrir a la improvisación de dinámicas que provocaran, ya sea la relajación o la activación de los alumnos.

Habilidades afectivas.

a) Seguridad:

Alumnos como Paco, Aymé, Lupita o Lorena, lograron romper la barrera del miedo a expresarse en público, hecho que demuestra que la dinámica grupal se tornó confiable y respetuosa ante los diferentes puntos de vista.

b) Participación:

La mayoría pudo desenvolverse oralmente, algunos en mayor grado que otros, dependiendo del nivel de seguridad que poseían. Es importante decir que aunque hubo alumnos que participaban poco al inicio de la aplicación, fueron adquiriendo seguridad, al grado de superar a aquellos que siempre demostraron dicha seguridad al expresarse.

En el caso de Arianna no se obtuvo un avance, debido principalmente a que se integró a la clase casi a la mitad de la aplicación y aunque se le insistía en que participara, muy pocas veces lo hizo, pero no voluntariamente.

c) Identificación de sentimientos propios:

A pesar de que la redacción de sus trabajos no era del todo aceptable, éstos reflejaban su sentir, sobre todo cuando se hacía referencia a algún familiar.

Al referirnos a la expresión oral, muy pocos fueron capaces de mostrar sus sentimientos. Es característico que en esta edad evitan ser sometidos a la crítica y buscan la aceptación del resto de sus compañeros.

d) Identificación de sentimientos en los demás:

De pronto no identificaban la diferencia entre sentimientos y tendían a confundirlo con acciones que se dan en un determinado contexto, como al confundir el cariño de una persona dependiendo si te da un regalo o no.

e) Control de la impulsividad:

En un inicio se mostraban efusivos e impetuosos por participar, dejando de lado las reglas y molestándose si no se les cedía la palabra. Al hacer énfasis de las reglas de la clase esta actitud comenzó a cambiar, permitiendo la autorregulación.

Habilidades sociales

a) Consideración hacia los demás:

Las conductas iniciales mostraban egolatría e intolerancia ante ciertas personas y comentarios. Cuando les quedó clara la importancia de respetar las ideas de los demás fueron capaces de aceptar nuevas posturas.

Sin embargo con Paty no se logró la completa aceptación por parte de sus compañeros, ya que sólo algunos de ellos la dejaron de molestar.

b) Respeto y tolerancia:

La base fue el respeto y la tolerancia, ya que sin éstas no se hubieran podido lograr los objetivos planteados. Afortunadamente los conceptos quedaron claros en los niños y permitieron el flujo adecuado de las clases.

c) Participación libre:

Esta habilidad no hubiese podido lograrse de no contar con el respeto por parte de los demás, de ahí que no sólo sea una habilidad comunicativa, sino también de tipo social.

Fue importante que, para la mayoría de los alumnos, el tiempo de aplicación fue muy corto, ya que manifestaron su entusiasmo por la clase y al despedirnos querían que continuara el trabajo hasta el término del ciclo escolar.

4. Sugerencias

Uno de los retos que tiene la educación es formar personas cuyo desarrollo sea integral. No se puede restar importancia a la educación artística, ya que ésta no puede usarse sólo como un medio, sino como un fin.

Se propone este modelo de intervención pedagógica que tiene en cuenta su aplicación durante los 6 años que abarca la educación primaria, con una hora a la semana y durante todo el ciclo escolar. Esto permitiría un avance mayor y que éste fuera continuo y progresivo.

Es importante que valoremos la importancia de la lectura, entendiendo por ello no sólo la decodificación de los símbolos escritos, sino la real comprensión de ésta, comenzando por una verdadera convicción de que no sólo se lee a partir de textos escritos, sabemos que también podemos leer en las personas, en sus actitudes. Los artistas plásticos al elaborar sus obras tenían una profunda necesidad, la necesidad de comunicar algo, tal como lo hacen los escritores, entonces debemos aprender a leer lo que ellos nos quieren decir a través de sus obras.

La clase *día* no pretende que conozcamos sobre la historia del arte, ni sobre corrientes artísticas, pretende que interpretemos lo que el artista nos quiere decir, pero cada uno desde el ángulo y el enfoque en que lo quiera ver, entonces se podrán dar muchas interpretaciones, si esto lo narramos y, mejor aún, lo plasmamos en un escrito y si además, después de leerlo lo corregimos, estaremos adquiriendo nuevas habilidades.

Como parte de la aplicación, se hicieron algunos ajustes al programa original de La Vaca Independiente que consideramos pueden ser una estrategia que ayude a mejorar la práctica docente y de igual manera al programa día. A continuación se enumeran:

- 1) Uno de los ajustes fue el uso del pizarrón electrónico, ya que en el programa original se utiliza un portafolio de imágenes que contiene las láminas de trabajo, pero el tamaño es pequeño, en comparación al pizarrón.
- 2) A partir de las participaciones orales fomentar la redacción de escritos propios, basados en un tipo de texto específico.
- 3) La redacción de textos puede ser previa a la participación oral, ya que esto fomenta la elaboración de narraciones originales y creativas en cada persona.
- 4) Mayor flexibilidad en la dinámica de clase, por ejemplo fomentar la construcción de historias en equipo.
- 5) La Vaca Independiente propone una bitácora elaborada por el maestro *día*, sin embargo, consideramos que haría falta un diario de clase redactado por los alumnos, el cual se trabajaría rolándolo, además permitiría recoger sus impresiones inmediatamente con el fin de hacer nuevos ajustes para la siguiente sesión.

Anexo 1. Planes y programas de estudio

A continuación se detallan los contenidos que forman parte de los programas de estudio de sexto grado de las asignaturas de español, ciencias naturales, geografía y educación cívica, que se relacionan con las habilidades y temas elegidos en cada una de las lecciones que integran el proyecto de investigación:

Español

- Uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas: diferencia entre términos cotidianos y especializados
- Formulación y exposición de juicios personales sobre algún tema elegido por los alumnos
- Redacción de textos partiendo de un esquema predeterminado
- Consolidación en la aplicación de las normas ortográficas
- Redacción
- Descripción en textos narrativos
- Ampliación del vocabulario a través de la formación de campos semánticos a partir de términos poco usuales. (SEP:1993, 42-47).

Ciencias Naturales

- Crecimiento y desarrollo del ser humano
- Características generales. Infancia, pubertad, adolescencia, estado adulto y vejez. (SEP:1993,84-87)
- Medidas preventivas y actitudes de protección y respuesta ante desastres: terremotos, incendios, inundaciones, huracanes y otros.
- Crecimiento de las poblaciones (causas y consecuencias)

Historia

- Avances científicos y técnicos
- Las transformaciones sociales y sus conflictos
- Las ciudades y los cambios de la vida cotidiana
- Cambios sociales, desarrollo de la sociedad urbana y rural, crecimiento de la población, educación y cultura, cambios de la ciencia y la técnica y transformaciones de la vida cotidiana en México.

- La segunda guerra mundial
- Los cambios científicos y técnicos y su impacto en la vida cotidiana (SEP 1993, 105-107)



Geografía



- La población de México y el mundo
 - Movimientos migratorios
 - Diversidad cultural
- Principales vías de comunicación entre México y el mundo
 - Rutas aéreas, marítimas y terrestres
 - Los avances tecnológicos y los medios de comunicación. (SEP:1993,119-122)



Civismo



- Rasgos de la diversidad cultural y social de México
 - Las diferencias regionales y sociales en aspectos referentes al: desarrollo, el bienestar social y la satisfacción de derechos sociales
 - Los grupos étnicos y los idiomas de México. El español y sus variantes regionales.
 - Las lenguas indígenas
 - Las tradiciones regionales y nacionales.
- La pluralidad de ideas, religiones y posiciones políticas
 - La pluralidad de opiniones y la necesidad de la tolerancia
 - La libertad de creencias y la pluralidad de religiones en México.
 - Los partidos y las organizaciones sociales como formas de participación de los ciudadanos.
 - La importancia del fortalecimiento de la democracia
- La lucha contra la discriminación racial, social y sexual
- La libertad, el respeto a los derechos humanos y a tolerancia como fundamentos de la convivencia social
- La importancia de la participación cívica
- Diversidad cultural (SEP:1993,136-138)



Anexo 2. Programación inicial



		SESIONES	TEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	INDICADORES	ACTIVIDADES
LECCIÓN I	MI FAMILIA Y YO	 1	¿Quién soy? ¿Cómo eres? ¿Cómo es tu familia?	Descripción de personas	Identificar las características que te hacen ser diferente	Expresión oral Creatividad Expresión escrita	Acróstico de su nombre, utilizando en cada letra un adjetivo que los describa
		 2		Descripción del entorno	Identificar las características comunes en una familia	Narración (estructuración de ideas)	Completar las caritas en un dibujo de integrantes de la familia, escribiendo un adjetivo calificativo que describa a cada uno de ellos. Dibujo sobre la familia y descripción escrita de cada uno de ellos (tarea)
		3		Rol personal	Identificar el rol que se juega en la familia	Correlación	Narración escrita de un día en la vida familiar (tarea)

		SESIONES	TEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	INDICADORES	ACTIVIDADES
LECCIÓN II	GESTOS Y EXPRESIONES	 1	Los sentimientos ¿Qué sienten? ¿Dónde se ven los sentimientos?	Las emociones	Nombrar emociones que relacionen con la imagen	Definir conceptos Expresión de emociones	Representar una serie de oraciones con distinta emoción
		 2		Las emociones	Identificar la importancia de la expresión corporal para manifestar una emoción	Representación de emociones (corporal y verbal)	Ensalada de emociones (se les pedirá que anoten una emoción en pedazos de papel y los coloquen en una bandeja. Posteriormente se les pedirá tomar una de estas emociones y la representará)
		3		Sentimientos positivos y negativos	Diferenciar sentimientos positivos de negativos	Criterios para diferenciar sentimientos negativos y positivos	Listado de sentimientos positivos y negativos Redacción de un cuento en equipos donde tomarán sentimientos de la lista como parte de la forma de ser de sus personajes

		SESIONES	TEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	INDICADORES	ACTIVIDAD
LECCIÓN III	IGUAL Y DIFERENTE	 1	Semejanzas y diferencias ¿Qué es igual y qué es diferente entre las imágenes? ¿Qué es igual y qué es diferente entre las imágenes y tú?	Género femenino	Señalar las características físicas de la mujer Identificar el rol social de la mujer (pasado y actual)	Criterios para identificar el rol de la mujer en el pasado y el presente	Se formarán dos equipos y se les entregará a cada uno una muñeca de papel. El primer equipo vestirá a su muñeca como la mujer en el pasado y el segundo a la mujer actual. Descripción física de una mujer. Listado de actividades que realizaban las mujeres en el pasado y realizan en el presente.
		 2		Género masculino	Señalar las características físicas del hombre Identificar el rol social del hombre (pasado y actual)	Criterios para identificar el rol del hombre en el pasado y el presente	Se formarán dos equipos y se les entregará a cada uno un muñeco de papel. El primer equipo vestirá a su muñeco como el hombre en el pasado y el segundo al hombre actual. Descripción física de un hombre. Listado de actividades que realizaban los hombres en el pasado y realizan en el presente.
		3		Rol social	Identificar semejanzas y diferencias del rol social entre el hombre y la mujer	Criterios para diferenciar el rol social del hombre y la mujer	Redacción de una noticia por equipos, donde involucren a ambos personajes. Comparación de imágenes para descubrir semejanzas y diferencias entre ellas

		SESIONES	TEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	INDICADORES	ACTIVIDADES
LECCIÓN IV	PENSAR Y RECORDAR	 1	Vivir y aprender ¿Cuáles son tus recuerdos más importantes? ¿Qué podemos aprender de lo que vivimos?	Causa y efecto	Reflexionar sobre las consecuencias de nuestras acciones	Correlación entre los conceptos de causa y efecto	Descripción de escenas Definir conceptos de causa y efecto. Pedir a los alumnos que digan una acción, con las cuales redactarán oraciones de causa y efecto.
		 2		El paso del tiempo	Reflexionar acerca de las necesidades de los adultos mayores y de la actitud de las personas hacia ellos	Expresión oral	Describir las huellas del tiempo en la imagen y la actitud que las personas tienen hacia los adultos mayores. Describir cómo se imaginan al llegar a la vejez.
		3		Aprendizaje a través del tiempo	Reconocer la importancia de la vida de cada persona	Relación del pasado con el presente	Escribir una carta para sus abuelos (aún en el caso de ya no tenerlos o no haberlos conocido)

LECCIÓN V		SESIONES	TEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	INDICADORES	ACTIVIDADES
¿A DÓNDE VAN?		1	Cómo es el camino ¿A qué lugares has ido? ¿Qué transportes has usado?	Comunidad rural	Identificar características de la comunidad rural	Concepción de comunidad rural.	Descripción de un paisaje rural y costumbres de una región. Imaginar y escribir una historia sobre los personajes de la imagen.
		2		Medios de transporte	Reconocer los medios de transporte en la comunidad rural y urbana	Conocimientos y concepción de medios de transporte	Realizar un listado de transportes, explicar qué llevó a las personas a inventar esos transportes y cuáles han usado
	3	Comunidad rural y urbana		Diferenciar las comunidades y sus medios de transporte	Creatividad Conocimientos Expresión escrita Concepción	Elaboración de una leyenda en la cual mencionen cómo se inventó algún medio de transporte	

LECCIÓN VI		SESIONES	TEMA	CONTENIDO	OBJETIVO	INDICADORES	ACTIVIDADES
EN SUS RATOS LIBRES		1	Lo que nos gusta hacer ¿Qué pasatiempos tienes? ¿Dónde te gusta realizarlos?	Los sonidos	Diferenciar sonidos	Criterios para clasificar sonidos Preferencias	Lotería de sonidos (escucharán sonidos e irán colocando frijolitos en su carta al identificarlos)
		2		Mis vacaciones	Reconocer la gama de posibilidades de lo que se puede hacer durante las vacaciones	Creatividad Expresión escrita Preferencias	A notar las acciones que observan en la imagen y representar cada una de ellas con movimiento corporal. Narración de un relato acerca de sus vacaciones anteriores
	3	Tiempo libre		Reflexionar sobre el uso que se da al tiempo libre	Narración escrita Creatividad Preferencias	A cada alumno se le pedirá que escriba en un papelito una acción que realice en su tiempo libre, se revolverán, posteriormente se les indicará que inicien un cuento libre y que se irán sacando los papeles uno a uno, mencionando la palabra escrita en ellos, dicha palabra tendrán que incluirla en su cuento.	

Anexo 3. Resultados del Centro Educacional Tanesque, A.C.

NOMBRE	OBJETIVO	RESULTADOS			
		Variables	Superadas	Empatadas	
1. Instrumento L.P.A.D. "L.A.H.H." (Aprendizaje Atencional), adaptado por el Dr. Reuven Feuerstein.	Valorar la capacidad del sujeto para aprender a desarrollar una tarea que requiere prioritariamente la atención Valorar la modificabilidad de la atención del sujeto y de algunos aspectos cognoscitivos y afectivo-motivacionales implícitos en las tareas que requieren atención y concentración.	Grupo control	11	7	1
		Grupo experimental	11	3	1
		En variables globales el grupo control supera el no. de aciertos pero el grupo experimental coloca a mayor número de niños en los 2 niveles más altos de modificabilidad cognoscitiva estructural global.			
2. Instrumento L.P.A.D. "Organización de Puntos", adaptado por el Dr. Reuven Feuerstein.	Evaluar la capacidad de la persona para organizar un campo aparentemente no estructurado usando estrategias cognoscitivas para superar los conflictos perceptuales que le presenten dificultad al realizar la tarea. Evaluar la capacidad de la persona para aprender a planificar estrategias al realizar la tarea y para aprender a controlar su impulsividad. Evaluar el estado de los Inventarios de funciones cognoscitivas de operaciones mentales y de factores energéticos afectivos y motivacionales intervinientes en el desempeño de tareas de este tipo y en el aprendizaje significativo.	Grupo control	17	10	3
		Grupo experimental	17	2	3
		En variables globales empataron en la media de tiempo tarea. El grupo control aventajó en la media de aciertos, media de porcentaje de abatimiento de mediaciones, media de índice de modificabilidad cognoscitiva estructural por tiempo de tarea en la colocación de más niños y más niñas en los niveles II y IV de la modificación cognoscitiva estructural global por aciertos y tiempo de tarea. El grupo experimental aventajó al grupo control en la media de índice de funcionamiento cognoscitivo manifiesto por aciertos.			
3. Instrumento L.P.A.D. "Marcos de Modificabilidad Cognoscitiva" del Dr. David Tzuriel.	Valorar la capacidad del razonamiento analógico de los niños. El razonamiento analógico es un procedimiento lógico que permite inferir, a partir del análisis de elementos dados, elementos no presentes en un conjunto.	Grupo control	16	4	0
		Grupo experimental	16	12	0
		En las variables globales el grupo experimental aventajó en: Media tiempo tarea Media de aciertos Media de funcionamiento cognoscitivo manifiesto por aciertos. Media de índice de modificabilidad cognoscitiva estructural y aciertos. Media de índice de modificabilidad cognoscitiva estructural por tiempo La colocación de más niños y niñas en los niveles III y IV de modificabilidad cognoscitiva estructural por acierto y tiempo. El grupo control aventajó sólo en la media de porcentaje de abatimiento de la cantidad de mediaciones. El grupo experimental aventajó por su comportamiento cognoscitivo en este instrumento frente al grupo control.			
4. Instrumento L.P.A.D. "dibujo de la Figura Compleja del Dr. Reuven Feuerstein.	Evaluar la capacidad del sujeto para organizar y estructurar un campo complejo. Evaluar el nivel de memoria visual y organizativa del sujeto. Evaluar la modificabilidad del sujeto a partir de la precisión, conclusión y calidad general del dibujo de la figura compleja después de la mediación.	Grupo control	24	15	6
		Grupo experimental	24	4	6
		En las variables globales el grupo experimental superó en: Media elementos completos memoria 2 ex memoria 2 P2 Media tiempo mediación ex - P2 Media tiempo tarea ex - P2 El grupo control superó en: Media elementos completos copia 1 ex - copia 2 P2 Media elementos completos memoria 1 ex - memoria 2 P2 Media estructuras organizadas memoria 1 ex - memoria 2 P2 Incremento media elementos completos memoria 1 ex m2 P2 Media cantidad mediaciones ex - P2 Media elementos completos memoria 1 ex - memoria 2 P2 Media índice de funcionamiento cognoscitivo manifiesto por estructuras organizadas memoria 1 ex - memoria 2 P2 Índice modificabilidad cognoscitiva estructural global elementos completos memoria 1 ex - memoria 2 P2 Nivel modificabilidad cognoscitiva estructural global elementos memoria 1 ex - 2 P2 % niños nivel III y IV Índice modificabilidad cognoscitiva estructural global estructuras organizadas memoria 1 ex - memoria 2 P2 Nivel modificabilidad cognoscitiva estructural global estructuras organizadas memoria 1 ex - memoria 2 % niños niveles III y IV Los dos grupos alcanzaron la misma puntuación en: Media estructuras organizadas copia 1 ex - copia 2 P2 Por lo anterior, el Grupo Experimental logró un mejor desempeño en el instrumento y el grupo control logró mayor modificabilidad cognoscitiva estructural.			

5. Instrumento L.P.A.D. "Memoria de 16 palabras con categorización" del Dr. Reuven Feuerstein.	Evaluar la capacidad del sujeto para interiorizar y retener estímulos verbales. Evaluar la capacidad del sujeto para descubrir o aprender a través de la experiencia de aprendizaje mediado, principios de organización susceptibles de facilitar la retención y la recuperación y evaluar la retroalimentación interna y el control de procesos por parte del sujeto.		Variables	Superadas	Empatadas
		Grupo control	21	1	6
		Grupo experimental	21	13	6
		<p>En variables globales el grupo experimental aventajó en:</p> <p>Media del índice de funcionamiento cognoscitivo manifiesto por palabras evocadas intento 1 ex intento 5 P2</p> <p>Media índice funcionamiento cognoscitivo manifiesto palabras categorizadas intento 1 ex – intento 5 P2</p> <p>Porcentaje medias tiempo tarea ex P2</p> <p>Índice de modificabilidad cognoscitiva estructural por palabras evocadas intento 1 ex – intento 5 P2</p> <p>Nivel de modificabilidad cognoscitiva estructural global por palabras evocadas. Mayor porcentaje en niños en los niveles III y IV</p> <p>Nivel de modificabilidad cognoscitiva estructural global por palabras categorizadas. Mayor porcentaje de niños en los niveles III y IV.</p> <p>Tuvieron el mismo comportamiento en las siguientes variables:</p> <p>Media palabras categorizadas intento 1 ex – intento 1 P2</p> <p>Media palabras categorizadas intento 1 ex – intento 5 P2</p> <p>Media cantidad de mediaciones</p> <p>Porcentaje media intento logro tarea ex – P2</p> <p>El grupo control no aventajó en ninguna variable.</p> <p>El grupo experimental logró un mejor desempeño en el instrumento.</p>			
6. Instrumento "Matrices Progresivas. Escala Coloreada" de J.C. Raven	Evaluar la conducta compartida espontánea en el individuo. Evaluar la capacidad del individuo para establecer la relación o relaciones existentes entre dos elementos para formular dicha relación o relaciones en términos generales y para transferir de la relación o relaciones a uno o más elementos dados. Evaluar la capacidad de razonamiento lógico verbal y para construir evidencias lógicas que permiten apoyar la demostración de hipótesis.		Variables	Superadas	Empatadas
		Grupo control	10	4	1
		Grupo experimental	10	5	1
		<p>En variables globales el grupo experimental aventajó en:</p> <p>Media respuestas correctas anticipadas 1 y correcciones espontáneas 1 – ex – P2</p> <p>Media índice de funcionamiento cognoscitivo respuestas correctas 1 y correcciones espontáneas 1 ex – P2</p> <p>Media índice modificabilidad cognoscitiva estructural global respuestas correctas anticipadas 1 y correcciones espontáneas 1 ex – P2</p> <p>Nivel modificabilidad cognoscitiva estructural global respuestas correctas anticipadas 1 y correcciones espontáneas 1 ex – P2 % niños niveles II y IV</p> <p>Media índice modificabilidad cognoscitiva estructural global superación errores ex – P2</p> <p>El grupo control aventajó en:</p> <p>Media tiempo tarea ex – P2</p> <p>Media cantidad de mediaciones ex – P2</p> <p>Los dos grupos empataron en media errores ex – p2</p> <p>Por lo anterior, el grupo experimental tuvo un mejor desempeño en los procesos cognoscitivos que implican este instrumento que valora la capacidad y modificabilidad de razonamiento analógico.</p>			
7. Instrumento L.P.A.D. "Representación de Diseños Mediante Patrones", adaptado del Test de Grace Arthur por el Dr. Reuven Feuerstein.	Evaluar la capacidad del sujeto para aprender a resolver una tarea compleja a través del pensamiento hipotético inferencial deductivo e inductivo y de estrategias de representación mental del objeto de trabajo y no a través de estrategias de manipulación concreta. Evaluar los efectos de la experiencia de aprendizaje mediado en la capacidad del sujeto para resolver tareas cada vez más complejas que requieren de niveles elevados de integración de la información y de la capacidad para inferir información a partir de indicios cada vez más pequeños. Evaluar la capacidad del sujeto para desarrollar un sistema interno de evaluación y retroalimentación en tanto de su propia capacidad de representación mental y de ejecución cognoscitiva		Variables	Superadas	Empatadas
		Grupo control	18	10	0
		Grupo experimental	18	7	0
		<p>En variables globales el grupo experimental aventajó en:</p> <p>Media respuestas anticipadas y correcciones espontáneas 1 prueba ex – P2</p> <p>Media índice de funcionamiento cognoscitivo manifiesto respuestas correctas anticipadas 1 y correcciones espontáneas 1 prueba ex – P2</p> <p>Media tiempo tarea prueba ex – P2</p> <p>Media cantidad mediaciones prueba ex – p2</p> <p>Media cantidad total de mediaciones preprueba y prueba ex – P2</p> <p>Índice modificabilidad cognoscitiva estructural global respuestas correctas anticipadas 1 y correcciones espontáneas 1 preprueba ex – P2</p> <p>Índice modificabilidad cognoscitiva estructural global por superación errores 1 preprueba ex – P2</p> <p>Nivel modificabilidad cognoscitiva estructural global respuestas correctas anticipadas 1 y correcciones espontáneas 1 preprueba ex – P2 % de niños niveles III y IV.</p> <p>El grupo control destacó en:</p> <p>Media respuestas correctas anticipadas 1 y correcciones espontáneas 1 prueba ex – P2</p> <p>Media respuestas correctas anticipadas 5 y correcciones espontáneas 5 preprueba ex – P2</p> <p>Media índice de funcionamiento cognoscitivo manifiesto respuestas correctas anticipadas y correcciones espontáneas 1 preprueba ex – P2</p> <p>Media índice de funcionamiento cognoscitivo manifiesto respuestas correctas anticipada y correcciones espontáneas 5 prueba ex – P2</p> <p>Media tiempo tarea preprueba ex – P2</p> <p>Media tiempo tarea prueba ex – P2</p> <p>Media cantidad mediaciones preprueba ex – p2</p> <p>Media cantidad de mediaciones prueba ex – P2</p> <p>Media cantidad total mediaciones preprueba y prueba ex – P2</p> <p>Media tiempo total tarea ex – P2</p> <p>Índice modificabilidad cognoscitiva estructural global respuestas correctas anticipadas 1 y correcciones espontáneas 1 preprueba ex – P2</p> <p>Índice modificabilidad cognoscitiva estructural global respuestas correctas anticipadas 5 y correcciones espontáneas 5 preprueba ex – P2</p> <p>Errores 1 preprueba ex – P2</p> <p>Índice modificabilidad cognoscitiva estructural global por superación errores 1 preprueba ex – P2</p> <p>Errores 5 prueba ex – P2</p> <p>Índice modificabilidad cognoscitiva estructural global por superación errores 5 prueba ex – P2</p> <p>Nivel modificabilidad cognoscitiva estructural global respuestas correctas anticipadas 1 y correcciones espontáneas 1 preprueba ex – P2 % niños niveles III y IV</p> <p>Nivel modificabilidad cognoscitiva estructural global respuestas correctas anticipadas 5 y correcciones espontáneas 5 prueba ex – P2 % niños niveles III y IV</p> <p>Por lo anterior el grupo experimental tuvo mejor funcionamiento cognoscitivo en la preprueba y el control en la prueba, dado que los problemas de razonamiento hipotético inferencial que presenta la prueba tiene un mayor grado de complejidad y de abstracción.</p> <p>El grupo control tuvo mejor comportamiento en este instrumento.</p>			

Anexo 4. Formatos y materiales de trabajo

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ALUMNOS

ESTIMADO ALUMNO:

Solicitamos tu colaboración contestando este cuestionario anónimo.

Para nosotras es de gran importancia tu opinión para poder hacer un análisis de tus intereses e inquietudes sobre el arte.

Instrucciones:

En las siguientes preguntas escribe lo que se te pide y señala con una **X** cada respuesta que consideres más adecuada.

1. Escribe las tres cosas que más te gusta hacer en la escuela:

- a) _____
 b) _____
 c) _____

2. Escribe las tres cosas que más te gusta hacer fuera de la escuela:

- a) _____
 b) _____
 c) _____

3. ¿Con qué tipo de actividades te gusta que te enseñen en la escuela?

- Juegos Exposiciones Resúmenes Otra ____

4. ¿Con qué tipo de actividades no te gusta que te enseñen en la escuela?

- Juegos Exposiciones Resúmenes Otra ____

5. ¿Conoces algo de arte?

- Mucho Poco Nada

6. ¿Sabes cuáles con las bellas artes y cuántas son?

- Sí No

¿Cuáles conoces?

7. ¿Te gusta la pintura?

Mucho

Poco

Nada

8. ¿Asistes a museos?

Mucho

Poco

Nada

9. ¿Te gusta narrar historias?

Mucho

Poco

Nada

¿Por qué?

10. ¿Te gusta estudiar?

Mucho

Poco

Nada

¿Por qué?

11. ¿Crees que podrías aprender más con ayuda del arte?

Sí

No

¿Por qué?

12. ¿A qué te dedicas cuando no estás en las escuela?

Estar con los amigos

Estudiar y hacer tareas escolares

Practicar actividades extra escolares (clases de karate, danza, dibujo...)

Descansar en casa (juegos...)

Ver la televisión



Nombre: _____ Fecha: _____
Hace mucho tiempo _____



TÍTULO _____



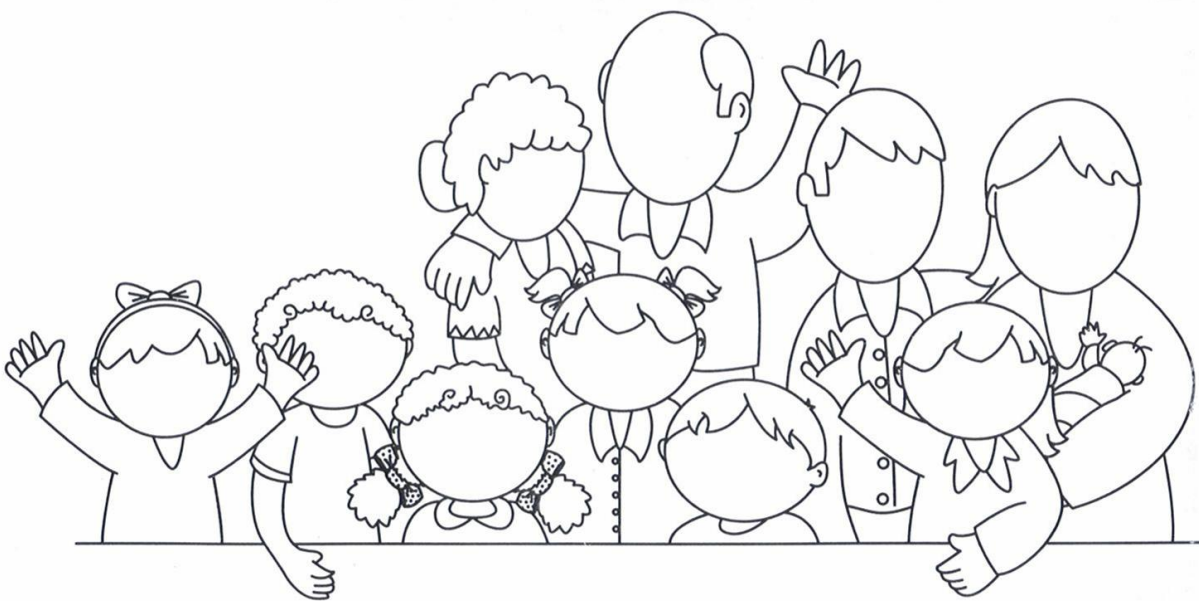
Nombre: _____ Fecha: _____
Título _____

Completa caritas

Material:

- ✓ 20 fotocopias en tamaño carta del ejercicio que aparece a continuación.
- ✓ Lápices y colores

Se le entregará una fotocopia a cada alumno y se les indicará que dibujen las caras faltantes de acuerdo a los miembros que componen su familia, además de que escribirán un adjetivo que describa a cada integrante.



Juego de oraciones

Material:

- ✓ Tarjetas de 15 x 30cm (emociones)
- ✓ Pizarrón electrónico (diapositivas de oraciones)

Sección 1.01 Con ayuda del pizarrón electrónico proyectaremos una serie de oraciones y emociones que aparecerán ocultas. Tendrán que seleccionar dos recuadros (uno con una oración y otro con una emoción) dando click sobre ellos, con el fin de que los alumnos personifiquen el enunciado seleccionado con la emoción elegida.

Sección 1.02 A continuación se presenta el listado de oraciones y emociones:

Voy a ir esta tarde a casa de mi abuela.
Pasé mi examen de matemáticas
Los pequeños de sexto grado se chupan el dedo
A mi amigo(a) _____ le huelen los pies
Guarda silencio o te sales del salón

Miedo
Alegría
Tristeza
Angustia
Enojo

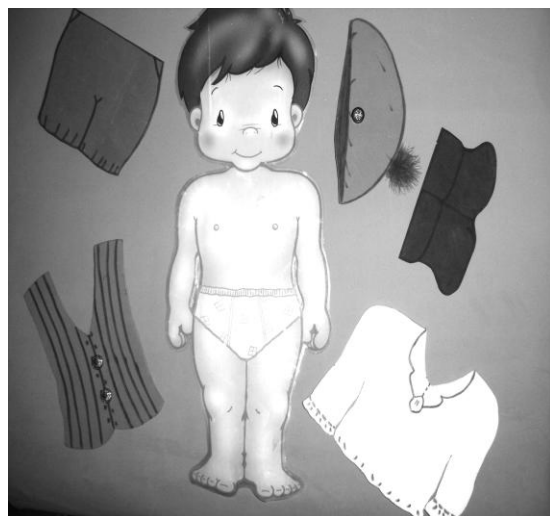
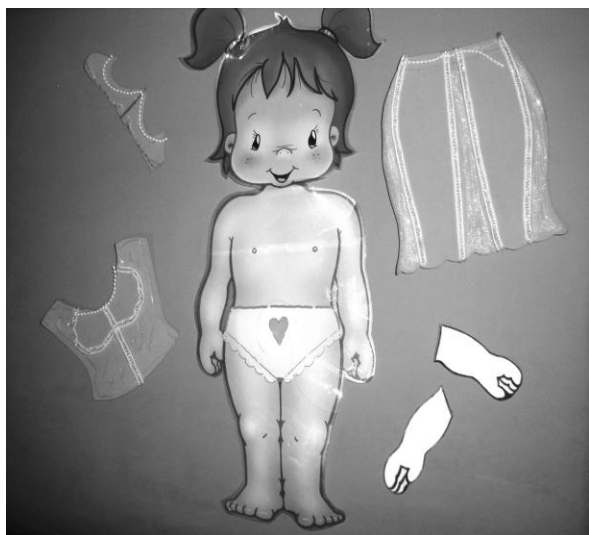
Muñecas de papel

Material

- ✓ Dos muñecas de papel enmascaradas tamaño doble carta
- ✓ Ropa y accesorios de mujer de distinta época

Se formarán dos equipos, a cada uno se le entregará una muñeca y se les indicará que un equipo la vestirá de forma moderna y el otro de forma antigua.

En una mesa se colocarán la ropa y accesorios para que los alumnos elijan las que corresponda a la época señalada.



BIBLIOGRAFÍA

ANEP (s.a.) Antología “Características de los alumnos de primaria” en Curso de capacitación didáctica. México: Asociación Nacional de Escuelas Particulares.

Antología (s.a.) “Teorías del aprendizaje” México; UPN

ANTUNES, Celso. (2004) Las Inteligencias Múltiples, cómo estimularlas y desarrollarlas. México: Ed. Alfaomega-Narcea.

ARMSTRONG, Thomas (1999) Las inteligencias múltiples en el aula. Buenos Aires: Ed. Manantial.

CAMPBELL, Linda (2000) Inteligencias múltiples. Usos prácticos de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires: Ed. Troquel.

DÍAZ Virgen, Aquileo (1983) Didáctica de la expresión oral y escrita. México: Ed. Oasis

DOLLE, Jean-Maria (1979) De Freud a Jean Piaget, elementos para un enfoque integrador de la afectividad en la inteligencia. Buenos Aires: Paidós

EISNER, Elliot W. (1995) Educación la visión artística. Barcelona: Ed. Paidós. (trad. David Cifuentes Camacho).

ESPRIU Vizcaíno, Rosa María (2002) “La necesidad de una enseñanza creativa” en Revista Psicología, edición especial creatividad. México p 2, 32

FLAVELL, John, H. (1985) La psicología evolutiva de Jean Piaget. México: Ed. Paidós.

GARDNER, Howard (2001a) Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Nueva York: Ed. FCE.

GARDNER, Howard (2001b) La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples del siglo XXI. Buenos Aires: Ed. Paidós.

GONZÁLEZ Fontao, María del Pilar (1997) Capacidad de imagen y creatividad España: Ed. Servicio de publicaciones de la Universidad de Vigo

GORDILLO, José (1999) Lo que el niño enseña al hombre. México: Ed. Trillas. (3ª reimp. de la 3ª ed.).

JENSEN, Eric (2004) Cerebro y aprendizaje, competencias e implicaciones educativas. Madrid: Ed. Narcea.

KASUGA, Linda y colab. (2000) Aprendizaje Acelerado: Estrategia para la potencialización del aprendizaje. México: Grupo Editorial.

KOLB, Bryan (2002) Cerebro y conducta. Una introducción. Madrid: Ed. Mc Graw Hill

LANCASTER, John (1991) Las artes en la educación primaria. Madrid: Ed. Morata. (2ª ed.) (Trad. Guillermo Solana).

MADRAZO, Claudia y colab. (2002) Sensibilización. Guía didáctica. México: Ed. La Vaca Independiente.

MADRAZO, Claudia y colab. (2003) Lenguaje para conocer. Guía de trabajo. México: Ed. La Vaca Independiente.

MARTÍNEZ Beltrán, José María (1991) Metodología de la mediación en el PEI. Madrid: Ed. Bruño.

MARTÍNEZ, José María (1997) ¿Es modificable la inteligencia? Madrid: Ed. Bruño.

MORTON Gómez, Victoria Eugenia (2001) Una aproximación a la educación artística en la escuela. México: Universidad Pedagógica Nacional.

PENAGOS, Julio César (2002) "Creatividad, una aproximación" en Revista Psicología, edición especial creatividad. México p 3-10

PIAGET, Jean (1964) Seis estudios de psicología. Barcelona: Ed. Ariel.

PIAGET, Jean (1973) Estudios de psicología genética. Buenos Aires: Ed. Emece.

PIAGET, Jean (1980) Problemas de la psicología genética. Barcelona. Ed. Ariel.

PIAGET, Jean (1997) Psicología del niño. Madrid: Ed. Morata.

PIAGET, Jean (1977) El juicio y el razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.

PORTELLANO Pérez, José Antonio (1992) Introducción al estudio de las asimetrías cerebrales. Madrid: Ed. CEPE. (Col. Neurociencia).

PRIETO Sánchez, María Dolores (1992) Modificabilidad Cognitiva y P.E.I. Madrid: Ed. Bruño.

PRIETO Sánchez, María Dolores (1996) Programa para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Ed. Síntesis.

QUEVEDO Caicedo, Jaime (2002) Crianza con inteligencia emocional. Bogotá: Fondo de Publicaciones "Bernardo Herrera Merino".

RIVA Amella, José Luis (1990) Aprender: el desarrollo de la inteligencia. Barcelona: Ed. Marín, Vol. III.

SEFCHOVICH, Galia (1985) Hacia una pedagogía de la creatividad. Expresión plástica. México: Trillas.

SEP (1993) Planes y programas de estudio. Educación básica Primaria. México: Ed. SEP.

SERAFINI, Ma. Teresa (1999) Cómo redactar un tema; didáctica de la escritura. México: Ed. Paidós.

VALLÉS Arándiga, Antonio y Consol Vallés Tortosa (2000) Inteligencia emocional, aplicaciones educativas, Madrid: Ed. EOS.

<http://dia.lavaca.edu.mx/fundamentos.html> (fecha de consulta: diciembre 2006)

www.lavaca.edu.mx/site/educación/historia.htm (fecha de consulta: diciembre 2006)

www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_3729_boletin_097 Boletín informativo, número 097, publicado el 6 de mayo de 2002 (fecha de consulta: enero 2007)

www.sepiensa.org.mx (fecha de consulta: marzo 2007)