



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES UPN**



UNIDAD UPN 281-VICTORIA

TESIS

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES CON ACTIVIDADES LÚDICAS EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JONATHAN VAZQUEZ ABUNDIS

CD. VICTORIA, TAM.

FEBRERO DE 2017



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES UPN**



UNIDAD UPN 281-VICTORIA

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES CON ACTIVIDADES LÚDICAS EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TESIS

Que para obtener el título de Maestro en Educación Básica

PRESENTA

JONATHAN VAZQUEZ ABUNDIS

CD. VICTORIA, TAM.

FEBRERO DE 2017

DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 22 de febrero del 2017

C.
JONATHAN VÁZQUEZ ABUNDIS
PRESENTE.-

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado: La producción de textos orales con actividades lúdicas en alumnos de segundo grado de educación primaria; opción: Tesis, a propuesta del tutor el C. Mtro. Luis Carrera, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestro de Educación Básica.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

PROFESOR DE OCIDENTE

DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE IPM

UNIDAD 231

CD. VICTORIA, TAM.

PROFR. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACION

Torre Gubernamental "José López Portillo" Piso 9, 8
Ceros Blvd. Praxedis Balboa S/N. C.P. 87060
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. Cp87100

Subsecretaría de
Educación Media
Superior y Superior

TEL: (834) 31 8 94 01

Agradecimientos

A Dios, por permitirme llegar al final de esta carrera. Él es quien me fortaleció y me dio las fuerzas para llegar.

A mi esposa Linda Génesis Vigil Gallegos, por su apoyo incondicional a lo largo de mi formación. Gracias por permanecer siempre a mi lado e impulsarme a seguir adelante y demostrarme que me amas.

A mi hijo Jonathan Vázquez Vigil, por llegar a este mundo en el mejor momento de mi vida. Cada sonrisa que veo en tu cara provoca en mí una motivación que me impulsa a esforzarme cada día.

A mis Padres: el Pbro. Juan Vázquez Chávez (+) y Mayrlehem Abundis Morales. Este trabajo es dedicado a ustedes. Hemos vivido como familia los tiempos más difíciles, pues recientemente mi padre dejó esta vida para pasar a una mejor, pero su ejemplo, amor y legado los llevaré siempre en mi corazón.

A mis hermanas Vasti Abigail y Yaneli Berenice, gracias por estar siempre conmigo y apoyarme en todo.

A todos los catedráticos de la UPN Unidad-281 con sede en Ciudad Victoria, gracias por compartir en el aula sus conocimientos, tiempo y experiencia. Sin duda tienen una gran pasión y compromiso por la superación de los docentes que trabajamos en Educación Básica.

Resumen

En este trabajo se presenta un proyecto de investigación de corte cualitativo en el cual se utilizó el un método de estudio de caso, el cual tuvo como propósito favorecer la producción de textos orales en los alumnos de segundo grado de educación primaria de una escuela de contexto urbano marginado a través de la aplicación de actividades lúdicas que propicien un mejoramiento en su expresión oral. Los sujetos participantes fueron 8 estudiantes con edades de 6 a 7 años, que vivían en condiciones de alto grado de vulnerabilidad, con ambientes de aprendizaje que limitaban las áreas de oportunidad para producir textos orales. Los principales autores que dan sustento teórico son Ugarteburu, Alberdi, y García, (2012), Solé (1992), Cassany, Luna y Saenz (1993), Molina Vives (2008), Acosta y Moreno (2001) y Córdoba, Descals y Gil (2006). El proyecto de investigación se desarrolló en dos fases: diagnóstica y de intervención. La primera permitió identificar la situación problema que imperaba en el salón de clase y la segunda tuvo como finalidad diseñar y aplicar una estrategia de intervención que se denominó: Quitando barreras y construyendo mi lenguaje, de la cual se obtuvo información que fue analizada y presentada en el apartado de resultados. Del análisis de los registros de observación se pudo identificar que los alumnos producen textos orales cuando las actividades a realizar logran captar su interés, cuando trabajan superando el miedo a equivocarse y cuando hablan de sus propios gustos. Se encontró que los principales factores que limitaron la producción de textos orales fueron los distractores escolares y la falta de apoyo familiar.

Palabras clave: textos orales, construcción del lenguaje, desarrollo del lenguaje, competencias comunicativas.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Introducción.....	5
Antecedentes	5
Planteamiento del problema.....	9
Propósito	14
Justificación.....	14
Capítulo 2. Revisión de la literatura.....	16
Estudios relacionados con la producción de textos orales	16
Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Segundo grado.....	19
Principales teorías cognitivas del aprendizaje	22
Características de los textos orales.....	24
Proceso para la producción de textos orales.....	25
Capítulo 3. Metodología.....	28
Diseño de la investigación.....	28
Método de estudio de caso	30
Sujetos participantes	31
Técnicas e instrumentos.....	32
Procedimiento metodológico	33
Fase diagnóstica.	33
Fase de intervención.	35
Procedimiento de análisis de los datos	40
Fase diagnóstica.	40
Fase de intervención.	41

Cuestiones éticas.....	41
Capítulo 4. Resultados	43
Resultados de la fase diagnóstica.....	43
El uso del lenguaje en casa.	43
La comunicación fuera del aula.....	44
Los principales temas de interés del niño.	44
Resultados de la fase de intervención.....	45
Actitudes de los alumnos al producir textos orales.	46
Interés en la clase.....	46
Seguridad en los alumnos.....	48
Gustos personales.	50
Circunstancias de producción de textos orales.	51
Intervención docente.....	51
Creación de situaciones de aprendizaje.	52
Factores que impidieron la producción de textos orales.	53
Inseguridad en los alumnos.	53
Apoyo familiar.	54
Conclusiones	57
Referencias	60
Apéndices.....	65
Apéndice A. Prácticas sociales del lenguaje	66
Apéndice B. Diario de campo	67
Apéndice C. Registro de observación	68
Apéndice D. Plan de trabajo.....	70

Apéndice E. Ejemplo de entrevista grupal.....	73
Apéndice F. Plan de evaluación	75

Capítulo 1. Introducción

En este apartado se presentan elementos de reflexión sobre los contextos internacional, nacional y local, en que se han venido desarrollando los servicios educativos de la educación básica, a cargo de los estados, y que fueron tomados en cuenta en la definición del objeto de estudio. Se da cuenta de las políticas públicas vigentes para la educación básica, se presentan el planteamiento del problema, describiendo la situación de la realidad local que requiere atención, así como el propósito del estudio y su justificación para una audiencia.

Antecedentes

La educación ha sido objeto de estudio en los ámbitos nacionales e internacionales. Por ello es importante analizar los aspectos normativos, tomando en cuenta que sirven como plataforma para cualquier proyecto de investigación que se desee desarrollar. Desde esta perspectiva, se ve a la educación como un proceso formativo, sistemático e integral que tiene la finalidad de satisfacer las necesidades básicas y elementales de las personas, dotándolas de diversas herramientas necesarias a fin de que desarrollen la capacidad de desenvolverse en cualquier contexto donde se encuentren.

En el plano internacional, existen organismos que han desarrollado políticas universales para que los gobiernos, y las autoridades educativas de cada país, puedan adecuarlas e implementarlas según las necesidades primordiales. Uno de los órganos en el ramo internacional es la UNESCO, la cual fue creada en 1945. Su propósito consistió en contribuir a la paz y seguridad a través de la educación, la ciencia y la cultura. Las principales políticas en el ámbito de la educación que trabaja la UNESCO son el fomento de la capacidad intelectual de los estudiantes,

la aplicación de métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia de la experiencia de aprendizaje, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Maldonado, 2000).

En México, la educación está sustentada en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se proyecta en tres vertientes fundamentales que desenlazan toda la obra educativa: laica, gratuita y obligatoria. Por otra parte, existen políticas educativas nacionales fundamentadas en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y reguladas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación, que han marcado una pauta en la ejecución de los grandes cambios que han surgido en los últimos años en el ámbito educativo. Con la finalidad de proyectar los objetivos de los órganos internacionales como la UNESCO a través de políticas que se plantean según las necesidades contextuales (Gobierno de la República y Secretaría de Educación Pública, 2013).

Una de las políticas educativas es el Acuerdo número 592 por el cual se establece la articulación de la educación básica, donde se determina, en su artículo primero:

...un trayecto formativo organizado en un plan y los programas de estudio correspondientes, congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema educativo nacional, establecidos tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en la Ley General de Educación (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 4).

Por otra parte, se llevó a cabo la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y los maestros de México, representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), donde se estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica. Asimismo, se establecieron los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, tomando en cuenta que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas.

Esta es la visión que fortalece a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) la cual es una propuesta educativa que impulsa la formación integral de todos los alumnos de los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (Secretaría de Educación Pública, 2011).

La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria, consolidando este proceso con una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de

competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Por otra parte, la SEP a través de la Dirección General del Desarrollo Curricular (DGDC), con base en los planteamientos de la RIEB, elaboró los Programas de Estudios de Educación Primaria 2011, para cada uno de los grados, con la finalidad de proporcionar los propósitos y enfoques de cada una de las asignaturas. Con relación a la asignatura de español, uno de los propósitos que se persiguen es que los alumnos utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento, logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales. Dichos propósitos hacen énfasis en la producción de textos orales, que es el tema central de este proyecto de investigación.

Los estándares curriculares del programa 2011 del área de español, centran su estudio en cinco aspectos y tiene estrecha relación con las prácticas sociales del lenguaje. Estos aspectos son: (a) procesos de lectura e interpretación de textos, (b) producción de textos orales y escritos, (c) participación en eventos comunicativos, (d) conocimiento de las características, (e) función y uso del lenguaje y (f) actitudes hacia el lenguaje. Estos estándares sirven como base para usar con eficacia el lenguaje y como una herramienta de comunicación en el proceso de adquisición del conocimiento.

Asimismo, los estándares curriculares tienen una amplia relación con el problema detectado en este proyecto de investigación, pues los estándares profundizan en el desarrollo del lenguaje y el problema que se plantea es la falta

de producción de textos orales y de participación en eventos comunicativos de alumnos de segundo grado.

Planteamiento del problema

Las políticas educativas establecen una visión clara sobre la forma en cómo se debe estructurar un proceso educativo. Sin embargo, se sabe que educar en el siglo XXI, es uno de los desafíos más grandes para los sistemas educativos a nivel mundial. Los grandes cambios que se han dado en la sociedad en los últimos años, y México no es la excepción, ya que han ocasionado la reestructuración y adaptación de los modelos educativos a fin de obtener mejores resultados en cada uno de los niveles educativos, especialmente en la educación básica.

Dicho lo anterior, no existe la infalibilidad, aun y cuando se diseña y estructura una base educativa, no se garantiza el éxito y logros para todos los estudiantes, pero sí se puede trazar una vía de acceso adecuada a las necesidades de cada uno de los niños y así proporcionar una plataforma que les permita salir adelante. Por ello, el centro de atención y vertiente principal en la estructura educativa es el alumno, quien necesita desarrollar competencias para poder alcanzar los estándares curriculares que han sido diseñados, a fin de alcanzar el perfil de egreso del estudiante de la educación básica.

Si se sabe que la educación básica comprende preescolar, primaria y secundaria, cada uno de los grados y periodos educativos tienen propósitos propios, y estos van en aumento con competencias nuevas cuando el alumno ingresa a un nuevo ciclo escolar, hasta que culmina la educación básica y logra una formación que le permita ingresar al siguiente nivel educativo, o bien, desenvolverse e incrustarse en esta sociedad contemporánea. Por ello, hablar del

segundo grado de educación primaria, es hablar de un periodo inicial de formación, en el cual se forman las bases que garantizan un avance en el proceso de alfabetización inicial donde los alumnos deben lograr aprender a leer y expresarse de manera clara y coherente.

Para que se practique un proceso de lectura se necesita que el alumno inicie con la producción de textos orales. Hablar de textos orales es reflexionar sobre la importancia que tiene atender y revertir los problemas comunicativos que presentan los alumnos de educación primaria, partiendo de la premisa que es necesario dotar de habilidades comunicativas a los alumnos de esta sociedad contemporánea donde el futuro y el éxito dependen de la ejecución de las prácticas sociales del lenguaje, la facilidad de palabra, nivel de desarrollo social y el nivel de escolaridad.

Avendaño y Miretti (2006) definieron la oralidad como “una actividad permanente que oscila entre las comunicaciones cotidianas más inmediatas, espontáneas e informales y otro tipo de intercambios más bien elaborados en cuanto a su contenido” (capítulo 4, párr. 4). Por lo tanto, si se pretende producir textos orales en los alumnos, es necesario que hagan del lenguaje una actividad cotidiana y que esto genere el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas. Lo anterior indica que los alumnos deben de desarrollar las competencias comunicativas como parte de las necesidades que hoy en día se presentan en la sociedad.

Dichas necesidades se observaron contextualmente en una escuela primaria que se ubica en una colonia marginada de Cd. Victoria. Es una escuela primaria comunitaria que pertenece al Consejo Nacional de Fomento Educativo

(CONAFE) se abrió hace 4 años, con el objetivo de atender a niños de escasos recursos económicos de la colonia, para combatir el analfabetismo y el rezago educativo.

La colonia está ubicada al sur de la ciudad, colinda al este con el ejido Loma Alta. Actualmente tiene un crecimiento demográfico considerable debido a personas que llegan a Ciudad Victoria provenientes de comunidades rurales de la entidad y de fuera de la misma. Las principales actividades que realizan los habitantes son la albañilería, la construcción y la mayoría de los habitantes trabaja como empleados en diversas empresas de la ciudad, incluyendo mujeres y hombres.

El nivel de alfabetización varía entre los habitantes de la comunidad. Hay padres de familia que tiene terminados sus estudios de educación básica, una minoría cuenta con el nivel medio superior y otros pocos que nunca han ido a la escuela. En los últimos años ha trabajado arduamente el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) para revertir dicha situación y se han logrado buenos resultados, aunque no de manera completa.

En este contexto se pudo observar que las madres de familia participan en las actividades económicas de la región, trabajan en maquiladoras, en casas, abarrotes y demás empleos para contribuir con los gastos del hogar por lo que muy probablemente disponen de poco tiempo para interactuar con sus hijos. También se observó que las actividades culturales del contexto influyen en el desempeño escolar del niño y en su desenvolvimiento. Como señaló Lozano (2011), “por lo general, los sociólogos concuerdan en que la idiosincrasia, la religión, el nivel socioeconómico, las costumbres, las tradiciones, los valores, los

tabúes, conforman lo que se llama cultura” (p. 40).

Sin duda, las prácticas sociales que los niños del contexto analizado han adoptado en su desempeño, dependen de la cultura de su medio que lo rodea. Por ello, el nivel de analfabetismo, los problemas económicos, la falta de valores, la presencia de costumbres y tabúes, influyen en la producción de textos orales en los alumnos que asisten a la escuela.

En relación con los alumnos, el problema que se ha presentado y que es motivo de este proyecto de investigación, fueron las dificultades en el uso del lenguaje al momento de comunicarse; se les dificultaba expresar lo que querían, lo que pensaban, socializar y dialogar. Esto evidenció una comunicación deficiente, además de la dificultad para adquirir el conocimiento y para interactuar eficientemente.

Se identificó dicha situación cuando los estudiantes realizaron primeramente su examen diagnóstico y se observó que carecían del dominio de las competencias comunicativas propias del grado escolar en curso. Otra evidencia fueron los exámenes del primero y segundo bimestre, cuyos resultados demostraron un desempeño deficiente en el área del conocimiento de español.

Dentro del trabajo áulico se implementaron algunas actividades que promovieron las prácticas sociales del lenguaje como la participación en comedias, dramas y teatro principalmente, y otras actividades como juegos y dinámicas que se practican cotidianamente. Por otra parte, en los primeros dos bloques en los que está estructurado el programa de español, se realizaron proyectos finales por bloque relacionados a las prácticas sociales del lenguaje por ámbito (ver Apéndice A).

Los ámbitos de mayor dificultad fueron los de Literatura y Participación Social, en donde se identificó que se les dificultaba interactuar con sus compañeros, además de la elaboración de juegos y la proyección de noticias reales. Fue satisfactorio, pero hubo inseguridad, temor, timidez en los alumnos, entre otros factores que influyen en el problema de expresión oral. El análisis realizado permitió identificar que los alumnos presentaban problemas en el desarrollo del lenguaje.

El programa de estudios 2011, segundo grado, define el lenguaje como una herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura, e interactuar en sociedad. Su uso permite obtener y dar información diversa, establecer y mantener relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorarlas de otros. (Secretaría de Educación Pública, 2012).

Lo anterior demuestra la importancia de lograr un desarrollo óptimo en el lenguaje del alumno, en consideración de que es la base para el desarrollo integral del ser humano. Sin el lenguaje es difícil establecer una comunicación, expresar gustos, intereses, emociones, puntos de vista, ideas respecto a un tema y, sobre todo, integrarse en esta sociedad que cambia considerablemente con el correr de los años.

Para ello, la SEP ha establecido las competencias comunicativas, nivel primaria segundo grado de la siguiente manera: “Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender, identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas, analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones” (Secretaría de Educación Pública, 2012,

p. 24).

Con base en las características contextuales descritas anteriormente, se plantean para este proyecto de investigación, las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los factores que impiden a los alumnos de segundo grado de Educación Primaria la producción de textos orales?

¿Qué actitudes manifiestan los alumnos al producir textos orales a partir de actividades lúdicas?

¿Cómo se desenvuelven los alumnos ante las circunstancias de producción de textos orales?

¿Cómo el desarrollo de actividades lúdicas propicia un mejoramiento en la producción de textos orales en alumnos de segundo grado de educación primaria?

Propósito

El propósito de este proyecto de investigación fue favorecer la producción de textos orales en los alumnos de segundo grado de educación primaria a través de la aplicación de actividades lúdicas que propicien un mejoramiento en su expresión oral.

Justificación

La producción de textos orales constituye una parte importante para el desarrollo pleno de los procesos comunicativos. De allí que, la producción de textos orales en los alumnos de segundo grado de educación primaria es un tema de análisis y reflexión para los docentes que se desempeñan en dicho nivel, puesto que es muy común que los alumnos tengan dificultades para expresarse

de manera clara y coherente. Sin embargo, el alumno tiene la capacidad de adquirir conocimientos, controlar el curso de las cosas y actuar sobre ellas de una manera eficaz para lograr sus objetivos. Para ello, la producción de textos orales constituye una importante para el desarrollo pleno de los procesos comunicativos.

El presente trabajo estableció mecanismos que coadyuvaban en la producción de textos orales de forma que mejoraron las prácticas sociales del lenguaje, probando su pertinencia durante el desarrollo de la investigación y que, tomando en cuenta el contexto, pudieran ser aplicados por otros docentes.

Por lo tanto, los beneficios que puede aportar esta investigación a otros docentes, es que les proporciona una estrategia didáctica para el mejoramiento de la expresión oral de los alumnos, las prácticas sociales del lenguaje dentro y fuera de la escuela, un desenvolvimiento más efectivo al momento de iniciar una conversación, ya que con ella, en el grupo de estudio se favoreció la competencia de la comunicación y la participación en las diversas actividades que exigen la producción de textos orales como lo son las obras de teatro, comedias, poesías, novelas, la participación en concursos de oratoria, entre otros.

El presente proyecto de investigación puede ser de gran interés y utilidad principalmente para los docentes que atienden el segundo grado de educación primaria y que presentan situaciones similares a las que se describen en este documento. También para los asesores técnicos pedagógicos, directivos, a los consejos técnicos pedagógicos que trabajan para canalizar los problemas existentes y ofrecer una vía de solución clara y efectiva.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

Este apartado inicia con la presentación de una selección de estudios relacionados con la producción de textos orales, en ámbitos escolares de la educación básica, publicados en revistas especializadas, cuyos aportes conformaron el marco explicativo para el planteamiento del problema y la estrategia de intervención. Continúa con una revisión puntual del plan y los programas de estudio para la educación básica en México, resaltando sus componentes más relevantes respecto al campo formativo de lenguaje y comunicación y la producción de textos orales en segundo grado de primaria. También se presenta una síntesis de las principales teorías cognitivas del aprendizaje como referente para una descripción de las características de los textos orales y de su proceso de producción en los ámbitos escolar y familiar.

Estudios relacionados con la producción de textos orales

Existen estudios que se han desarrollado en distintos contextos, pero que son vinculados con el desarrollo del lenguaje. Uno de ellos, desarrollado por Giraldo, Velázquez, Zapata y Hoyos (2013) con 3000 alumnos de 6 a 14 años de la Ciudad de Medellín, Colombia, en el cual se buscó describir el desempeño cognitivo de los escolares a través de un test de asociación controlada de palabras, que consistió en una tarea de búsqueda de palabras y se asocia con trastornos de la conciencia fonológica en la lectura; es un test de fluidez verbal en el cual se le pide al paciente que diga todas las palabras que comienzan con una letra determinada. Se encontró que las habilidades y desempeño en pruebas de lenguaje no difieren entre sexo y lateralidad, existen diferencias evidenciables en grupos de edades, con influencia del nivel educacional.

Esta investigación resulta interesante, debido a que agrupa tres diferentes tipos de test que resaltaron los factores que influenciaron en la ejecución de los mismos. Se demostró que el factor de género no influye en el desarrollo del lenguaje. Este aspecto es muy importante, dando como resultado la capacidad que tiene tanto niños como niñas para desarrollar el lenguaje.

Otro estudio desarrollado por Sánchez, Silva y Borzone (2009) tuvo como objetivo analizar el empleo de los tiempos verbales en la re-narración en 163 niños (82 varones y 81 mujeres) que asistían a tres escuelas de la provincia de Córdoba Argentina. En este estudio longitudinal se analizó el empleo de los tiempos verbales en las re-narraciones orales y escritas, de niños hispanohablantes de 1º y 2º año de educación primaria.

Se aplicaron dos pruebas de re-narración oral y escrita. Para esta tarea se seleccionó un cuento de estructura canónica. Todos los niños participantes realizaron las pruebas de producción oral y escrita. La prueba de producción oral se realizó a través de entrevistas individuales grabadas y transcritas para su posterior análisis. Se solicitó a los niños la re-narración del cuento seleccionado. En la prueba de producción escrita se solicitó a los niños la re-escritura del cuento seleccionado.

Las pruebas de re-narración oral y escrita fueron tomadas con una semana de diferencia. La narración estuvo apoyada por matices en la voz y por recursos extralingüísticos como gestos o expresiones dramáticas. En ningún caso se presentaron ilustraciones.

Luego de la lectura realizada en forma colectiva, los niños fueron llamados de uno en uno para realizar las entrevistas individuales. En la mayoría de los

casos, los niños manifestaban recordar bien la historia para narrarla. Las narraciones orales fueron grabadas en entrevistas individuales, realizadas en el aula más silenciosa de la escuela, asignada a tal fin. Posteriormente, fueron transcritas para su análisis.

Los resultados mostraron que las diferencias entre modalidades se encuentran en la extensión de las producciones, lo que se refleja en la cantidad total de verbos, y en las características propias del estilo de lenguaje escrito. Asimismo, las diferencias entre 1º y 2º grado se encuentran en la extensión de los textos y consecuentemente en la cantidad de verbos.

Coloma, Maggiolo y Pavez (2013) realizaron una investigación sobre las narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. Tuvo la participación de 60 niños chilenos distribuidos en tres grupos: 20 niños con trastorno específico de lenguaje, 20 niños por edad cronológica y 20 niños con edad lingüística.

Los resultados mostraron que los niños con trastorno específico de lenguaje se asemejan a sus controles lingüísticos al considerar la comprensión global de la narración y también la de preguntas literales e inferenciales, diferenciándose significativamente de los controles cronológicos.

Un estudio cualitativo llevado a cabo por Stein, Migdalek y Sarlé (2012) en Argentina, con la participaron 10 niños en 31 situaciones de juego, en la que se presentaron formas lingüísticas en las cuales se reguló la interacción lúdica a través de diversos tipos de juegos. El análisis mostró distintas formas lingüísticas de regulación de la situación que contribuyen al desarrollo del discurso. Se

demonstró que el juego es un medio que construye el desarrollo lingüístico, pues presenta un contexto privilegiado para los usos regulativos del lenguaje.

Los estudios descritos anteriormente muestran que las habilidades lingüísticas pueden ser desarrolladas a través de actividades lúdicas, tanto en hombres como en mujeres, que los alumnos tienen la capacidad para desarrollar el lenguaje y que producen textos orales acordes al grado escolar en curso. Sin embargo, fueron aplicados como ejercicios aislados y no como parte de una estrategia más estructurada con el fin de dar solución al problema que presentan los alumnos.

Programa de estudio de Educación Primaria 2011. Segundo grado.

A partir del problema de investigación identificado, se analizó el Programa de Estudios de Educación Básica 2011, segundo grado, para conocer su estructura operativa y ubicar el problema detectado en el diagnóstico. Al hacer el análisis se identificó que está organizado en cuatro campos formativos y son los siguientes: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia, por lo que la presente investigación se ubica en el campo formativo lenguaje y comunicación considerando que los textos orales constituyen una base en los procesos comunicativos que apropie el alumno (Secretaría de Educación Pública, 2012).

Los propósitos de la enseñanza del español en la educación básica, correspondientes al segundo grado de educación primaria, incorporan las prácticas sociales del lenguaje como una serie de experiencias en la lectura, interpretación y análisis de los textos y en la producción de textos orales. Los

propósitos anteriores tienen como punto de partida la producción de textos orales y participación en eventos comunicativos en la vida escolar y extraescolar, siendo estos el objeto de estudio en el presente trabajo.

Para ello, es necesario cumplir con los propósitos de la enseñanza del español, área donde los alumnos desarrollan la lectura, escritura y oralidad hasta obtener bases sólidas para continuar desarrollando sus competencias comunicativas. Uno de los propósitos en este nivel es que los alumnos participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral y para lograrlo, es necesario promover en el alumno la confianza en sí mismo para que se exprese con fluidez, con facilidad y sin dificultades en cualquier situación que se le presente. Con esto se busca apoyar el desarrollo de competencias que propicien que los alumnos sean más expresivos y participativos, en las diferentes prácticas sociales del lenguaje.

Por otra parte, además de los propósitos, el programa de estudios plantea cinco componentes que integran los estándares curriculares de español y reflejan aspectos centrales de los programas de estudio. El primer componente son los procesos de lectura e interpretación de textos, el segundo es la producción de textos escritos, el tercero es la producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, el cuarto es el conocimiento de las características, función y uso del lenguaje y el último son las actitudes hacia el lenguaje.

De los componentes anteriores se consideró para este proyecto el tercero, que se denomina “Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos” (Secretaría de Educación Pública, 2011), el cual pertenece al campo de formación lenguaje y comunicación, implícito en el programa de estudio

de educación primaria, segundo grado. Así mismo, se consideró el Acuerdo 592 por el cual se establece la articulación de la educación básica donde se señala que al culminar el segundo grado escolar, entre los 8 y 9 años de edad, “el alumno será capaz de participar en cada uno de los eventos comunicativos orales que se le presenten” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 124)

En dicho componente, se pretende que el alumno: (a) comunique sus ideas, (b) escuche a sus compañeros con atención y respete los turnos al hablar, (c) exponga información de manera oral y (d) considere la que otros le proporcionen para enriquecer su conocimiento. En otras palabras, el lenguaje se considera la base para el desarrollo pleno del niño, según este componente, es indispensable que los alumnos de segundo grado desarrollen textos orales para que puedan ampliar su conocimiento y sostener una comunicación informal y espontánea, que son rasgos de los textos orales.

Asimismo, en el enfoque didáctico de la asignatura de español, se señala que “el lenguaje en la escuela tiene dos funciones: es un objeto de estudio y un instrumento fundamental para el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de conocimientos en diversas áreas” (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 19). Además, se estudia para que se utilice de manera adecuada y es una herramienta útil para llegar al conocimiento. Cuando se logran visualizar las dos funciones, se tienen alumnos competentes que pueden participar en diversos tipos de eventos comunicativos que se les presenten.

La competencia se define como “la capacidad de actuar eficazmente en un número determinado de situaciones, capacidad basada en los conocimientos pero que no se limita a ellos” (Perrenoud, 2004, p. 7). Es decir, el conjunto de

capacidades, destrezas, actitudes y valores que un individuo posee para ser eficaz, sin limitaciones y abierto a la creatividad e innovación, donde no está sujeto a procedimientos, formas o estrategias diseñadas, más bien, se buscan alternativas de solución viables para la solución de problemas en distintas situaciones.

Por otro lado, se espera que con el español los alumnos desarrollen competencias comunicativas y para lograrlo, se pretende desarrollar la competencia de “emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender”. Con esta competencia, “se busca que los alumnos empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar el mundo, obteniendo nuevos conocimientos que les permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida” (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 24).

Principales teorías cognitivas del aprendizaje

Pozo (1997), planteó un panorama amplio sobre las teorías del aprendizaje que han surgido con el correr de los años. Inicia con la explicación de los enfoques: (a) conductismo, (b) constructivismo y (c) cognoscitivismo. Concluye que el cognoscitivismo es el resultado de los propósitos trazados para satisfacer las necesidades de conocimiento sobre el aprendizaje en la actualidad.

En la explicación que hizo Pozo (1997) del cognoscitivismo, señaló tres teorías fundamentales. En la primera de ellas citó la teoría de la equilibración de Piaget, sobre el que afirmó que el aprendizaje es el resultado del progreso de las estructuras cognitivas representado por el conocimiento clásico y operante como el aprendizaje de conocimientos específicos.

En su teoría, Piaget (como se citó en Pozo, 1997) da otros aportes

importantes. Explica que el equilibrio entre asimilación y acomodación se produce en tres niveles de complejidad: en el primer nivel los esquemas que posee el sujeto deben estar en equilibrio con los sujetos que asimilan. En el segundo nivel necesariamente debe existir un equilibrio entre los diversos esquemas del sujeto. Para el último nivel, el equilibrio consiste en la integración jerárquica de esquemas previamente diferenciados, de tal manera que cuando un sujeto adquiere el concepto de fuerza, debe relacionarlos con otros conceptos que ya poseen, por ejemplo, masa, movimiento o energía.

La otra teoría cognoscitivista que Pozo (1997) señaló como fundamental, es la teoría del aprendizaje de Vygotsky, en donde se hace una diferencia entre el asocianismo y el mecanismo, por lo que la asociación de estímulo respuesta está limitada a la lógica sin llevar a la persona a la reflexión y producción mecánica de las cosas. Esta teoría se caracteriza por considerar que el aprendizaje por asociación y por restructuración no se excluyen, más bien se necesitan el uno al otro.

La tercera teoría señalada por Pozo (1997) es la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Esta teoría se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde la base de los conocimientos científicos son los conocimientos previos que se han formado dentro del contexto donde se desenvuelve el alumno. Sin duda, la teoría del aprendizaje significativo proporciona elementos que se pueden rescatar para el presente proyecto de investigación.

Los tres tipos de teorías presentan los principales estudios psicológicos que han surgido como resultado de los muchos intentos por encontrar una respuesta a los cambios producidos en el ser humano. De allí que hoy en día se cuente con

una variedad de información respecto a cada una de las áreas de desenvolvimiento de las personas, considerando la producción de textos orales y la participación en eventos comunicativos como una de las más relevantes para el aprendizaje permanente.

Características de los textos orales

Un texto oral es aquel que se emite a través del sonido. Ugarteburo, Alberdi, y García (2012) encontraron que existen dos tipos de textos orales: los informales o no planificados y los formales o planificados. El texto oral es aquel que se realiza con sonidos. Pertenece a la lengua hablada. Muchas lenguas tienen textos orales y no tienen textos escritos. Por lo tanto, se dice que los orales son primarios y los escritos secundarios.

Para Ugarteburo, Alberdi, y García, (2012) el discurso oral “utiliza recursos propios, (...) según la interacción con el hablante, utilizando conectores reformuladores o explicativos y utiliza con mayor frecuencia recursos menos habituales en obras lexicográficas, como la ejemplificación” (p. 249). El texto oral es siempre un texto no planificado y espontáneo, es decir, no existe plan ni asunto previstos, pudiéndose mezclar diferentes temas. Los factores contextuales, gestos y los cambios de tono adquieren importancia en estos intercambios comunicativos. Por su espontaneidad y uso del habla coloquial, el estilo expresivo de la conversación suele ser más descuidado que el de la comunicación oral planificada, por ejemplo, conferencias, o que el de la comunicación escrita.

Existen elementos coincidentes en las definiciones anteriores sobre los textos orales, pero no existe una que claramente se adapte a las condiciones contextuales en las que se presenta el problema investigado, por lo que para este

proyecto la producción de textos orales se referirá o se entenderá, como aquel que se realiza con sonidos, pertenece a la lengua hablada, sus principales rasgos son la espontaneidad, la interacción entre emisor y receptor, poseen una estructura sintáctica y tienen una función informativa y de relación. Así, para que el docente apoye a los alumnos, es necesario identificar el proceso que sigue el alumno para producir textos orales y apoyarlo para que logren desarrollar esta habilidad.

Proceso para la producción de textos orales

Solé (1992) explicó que hablar de lengua es hablar de comunicación, de instrumento que permite explorar los ámbitos de la cultura y de la herramienta que organiza y ordena nuestro pensamiento, nuestra actividad y en buena medida la de los demás. Sin embargo, para que la lengua pueda ser desarrollada, depende en buena medida del proceso de adquisición del lenguaje. Tal como explicaron Cassany, Luna y Sanz, (2003), el lenguaje es una de las cuatro habilidades lingüísticas que son hablar, escuchar, leer y escribir. Por tanto, los textos orales se sustentan en la habilidad de hablar porque usan la oralidad como forma de comunicación.

La finalidad del lenguaje es comunicar, pero antes de profundizar, es necesario diferenciar y conceptualizar tres conceptos que a menudo, tienden a confundirse: comunicación, habla y lenguaje. Según Molina Vives, (2008, p. 1) “el lenguaje es un medio de comunicación a través de un sistema de símbolos. A través del lenguaje el niño será capaz de relacionarse con sus semejantes y exponer sus deseos y necesidades de forma más precisa”

Respecto a estos conceptos, Richards (citado por Molina Vives, 2008, p. 2)

define a la comunicación de la siguiente manera: “es algo que va más allá de la simple interacción. Implica la idea de mutualidad, reciprocidad e intersubjetividad”. Respecto del habla, Molina Vives (2008, p. 2) señaló que consiste en “la realización física y perceptiva del lenguaje, es la ejecución del lenguaje”. Finalmente, Luria (citado por Molina Vives, 2008, p. 2) definió al lenguaje como “un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos”.

Lo anterior, indica que el lenguaje es la plataforma para desarrollar el habla y que la comunicación requiere del intercambio de ideas, expresiones y comunicaciones gestuales y que además tiende a ser crítica y reflexiva. Asimismo, se puede conceptualizar los textos orales como “un sistema compuesto por signos lingüísticos que mantienen una organización interna de carácter formal; su uso permite formas singulares de relación y acción sobre el medio social que se materializa en formas concretas de conducta” (Acosta y Moreno, 2001, p. 2). Por ello se puede decir, que la base de las prácticas sociales del lenguaje es el conocimiento de cada uno de los elementos que componen su estructura. Esto permite que los signos que se transmiten a través de la lengua sean ordenados y se refleje no solo en la manera de hablar, sino en cada una de las áreas del ser humano.

Córdoba, Descals y Gil, (2006) afirmaron que los componentes fundamentales del lenguaje son: Fonología, Morfología, Sintaxis, Semántica y Pragmática. Cada uno de ellos se ocupa de: (a) la fonética que trata de las características de los sistemas articulatorio y auditivo del ser humano, (b) la fonología que estudia la organización de los sonidos en un sistema valiéndose de

sus caracteres articulatorios, (c) la semántica que se centra en el estudio del significado de las palabras y de las combinaciones de palabras, (d) la morfosintaxis que se enfoca en la descripción de la estructura interna de las palabras y de las reglas de combinación en las oraciones y (e) la pragmática que se interesa del funcionamiento del lenguaje en contextos sociales y comunicativos. Analiza las reglas que regulan el uso intencional del lenguaje (Acosta y Moreno, 2001). Estos componentes se entrelazan entre sí para que pueda existir una coherencia entre la manera de hablar, la estructura de las palabras y el uso que se les da.

El desarrollo del lenguaje inicia con la adquisición de los fonemas, posteriormente los morfemas que se caracterizan por la agrupación de palabras, sintaxis y la combinación de palabras, y el léxico que es el conjunto de palabras que el lenguaje dado pueda otorgar para un niño de segundo grado de educación primaria. La prosodia y el discurso son etapas del desarrollo del lenguaje que terminan con el proceso y adquisición de la competencia léxica, es decir, con la producción de textos orales.

Capítulo 3. Metodología

Todo proceso de investigación es sistemático, por lo que requiere ser detallado según las características y condiciones que prevalecen en la situación problemática, pero necesita de un enfoque, un método y la explicación de un procedimiento. Cada uno de ellos se explica en este capítulo.

Así, se expone toda la estructura metodológica que se implementó en el proyecto de investigación. Inicia desde la elección del tipo de investigación, método, procedimiento metodológico, diseño de la estrategia de intervención y termina con el procedimiento de análisis de datos.

Diseño de la investigación

Para el presente proyecto de investigación se utilizó el diseño de la investigación cualitativa. Taylor y Bogdan (2009) consideraron, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como aquella que “contiene datos descriptivos ricos: las propias palabras pronunciadas o escritas de la gente y las actividades observables” (p. 152). Este paradigma investigativo se desarrolló para satisfacer las necesidades políticas, culturales y militares que se presentaron desde la década de los sesenta, del siglo xx y ha seguido apoyando a las que se han ido presentando con el paso del tiempo.

La investigación cualitativa es flexible en su estructura. El investigador se introduce en el contexto de estudio para poder conocer el problema, para a través de esto, dar alternativas de solución. Se puede decir que “es un medio para explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano” (Creswell, 2011, p. 11). Se eligió este tipo de investigación con el objetivo de conocer y valorar los datos descriptivos, interactuar con el contexto y

comprender los distintos escenarios donde se desenvuelve el alumno.

Algunas características propias de la investigación cualitativa son las siguientes: (a) es inductiva, (b) el investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística, (c) las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, (d) los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio, (e) los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

Algo importante es que el investigador cualitativo, al tiempo que las reconoce, suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones a fin de encontrar el punto medular de la investigación. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas. Los métodos cualitativos son humanistas, por lo que todos los escenarios y personas son dignos de estudio. “El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos; mientras que la investigación cuantitativa fundamenta su búsqueda en las causas, persiguiendo el control y la explicación” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 34).

Los hechos son fundamentales para la investigación cualitativa, por ello se recaba información y se analiza. Cuando se hace una intervención se investiga y se diseñan actividades para continuar observando los hechos que se desprenden de toda intervención. Asimismo, una investigación requiere de un método de estudio que proyecte la forma en cómo se pretende trabajar. Cuando el método elegido es acertado, los resultados que se esperan serán visibles.

Método de estudio de caso

El enfoque elegido se desarrolló con el método de estudio de caso. Un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos (Rodríguez, Gil, y García, 1999). Sin embargo, Patton (1980) lo identificó como una forma particular de recoger, organizar y analizar datos.

El estudio de caso es un método que permite hacer una investigación del contexto a fondo y conocer con profundidad las actividades y los eventos en los que participan uno o más individuos. “El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos.” (Stake, 2007, p. 15).

Con lo anterior, se puede decir que una vez identificado el caso y analizado detalladamente y con profundidad, debe ser atendido cuanto antes, debido a que las condiciones surgidas en un principio tienden a cambiar debido al tiempo o a otras circunstancias que no se planean. En este sentido el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, sistemático y en profundidad. Acciones que se realizarán en el presente trabajo.

Trabajar con el método de estudio de caso dentro del presente proyecto de investigación, permitió conocer primeramente la situación real que fue motivo de investigación, al acudir al lugar donde se presentó la situación problemática e identificar las condiciones en que se presentaba. Con ello se recabaron datos y se planificaron las intervenciones mediante el diseño de una estrategia.

Al ser el método de estudio de caso muy flexible, si no se obtienen

resultados satisfactorios, no se reprueba la investigación, pues aun y cuando esto sucede, arroja información que es de suma importancia para futuros proyectos que se aproximen a las características planteadas con sujetos de características semejantes a los estudiados.

Sujetos participantes

Para este proyecto se invitaron a 8 alumnos de segundo grado de una escuela primaria para que participaran en el desarrollo del mismo. Para ello, se puntualizaron dos fases: la primera de ellas fue la de diagnóstico y la segunda de intervención donde se incluyeron los sujetos que previamente fueron seleccionados. Además de los 8 alumnos, participaron 4 padres de familia y 2 docentes de la institución educativa. Se tomaron en cuenta a los 8 alumnos porque el problema radicaba en el grupo de estudiantes y era necesario conocer la situación y el desenvolvimiento de cada uno de ellos dentro y fuera de la escuela.

Los padres de familia que se consideraron fueron aquellos que tenían alumnos en el grupo de segundo grado y poseían un conocimiento del contexto social, escolar y familiar donde los niños se desenvolvían. Esta cualidad fue indispensable para la recogida de datos de la primera fase de la investigación.

Por otra parte, los docentes que se tomaron en cuenta fueron los que trabajaban en el plantel educativo. Uno de ellos era el responsable de la dirección de la escuela y otro como docente de grupo. Sus aportaciones fueron claves, pues proporcionaron datos desde el punto de vista escolar en el que se tomaron en cuenta el proceso de enseñanza-aprendizaje y los contextos escolar y social.

En la segunda etapa, que se denominó intervención, se tomaron en cuenta únicamente a los ocho alumnos por diversas razones: (a) el problema estaba

dentro de la población estudiantil, (b) las actividades de intervención que se aplicaron fueron con quienes presentaron el problema y (c) la aportación de los padres de familia como de los docentes de la institución fue completa de manera que permitió conocer el caso con profundidad. Una vez seleccionados los sujetos, se prosiguió al diseño de las técnicas y los instrumentos que se emplearon para recabar información.

Técnicas e instrumentos

Dentro del proceso de investigación que se llevó a cabo, se consideraron las técnicas de encuesta y de observación, con sus respectivos instrumentos que fueron de gran utilidad para la etapa de recogida de datos.

La técnica de la encuesta la definieron Campoy y Gomes (2009) como una interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo. Los instrumentos que se emplean en esta técnica fueron el cuestionario y la entrevista con profundidad. Se consideró el cuestionario como instrumento para esta técnica, ya que permite planificar y ordenar las preguntas que se deben considerar para obtener información veraz y oportuna según los objetivos planteados. Este se aplicó a los padres de familia con la finalidad de extraer la información más relevante sobre las condiciones en las que se encontraban los alumnos desde el punto de vista de los padres de familia, sobre: (a) los principales temas de interés del niño, (b) su participación en conversaciones familiares y la actitud de la familia ante las dificultades que presenta al hablar, (c) las actividades que realiza el alumno en casa, (d) el tiempo que dedica a la producción de textos orales.

La técnica de observación participante, según Campoy y Gomes (2009), consiste en “aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del

grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros” (p. 277). La observación necesita de la presencia del investigador en el lugar donde se desarrolla la situación problemática que se desea revertir. Para ello se utilizó como instrumento el diario de campo donde se registró el desenvolvimiento de los alumnos detectados con problemas de producción de textos orales (ver Apéndice B).

También se utilizó como instrumento el registro de observación en el salón de clase, considerado como adecuado, ya que es el sitio donde permanece un tiempo determinado para disciplinarse y ejercer el proceso de aprendizaje. Se empleó el registro de observación técnico, grabado en video con el objetivo de visualizar la intervención realizada (ver Apéndice C). Este instrumento se aplicó con la finalidad de recopilar datos e información vinculados directamente con la intervención.

Procedimiento metodológico

El procedimiento metodológico es la serie de pasos sistemáticos que se siguieron para conocer e intervenir en el problema que se identificó, mediante dos fases: diagnóstica y de intervención.

Fase diagnóstica.

El propósito de la fase diagnóstica fue conocer con profundidad el contexto y las características de los alumnos, presenciar su desenvolvimiento y registrar los eventos más significativos.

La primera actividad de esta fase fue acudir a la escuela primaria comunitaria para conocer al personal docente, padres de familia, los alumnos, específicamente los de segundo grado, el contexto escolar y social. Al llegar a la

institución, se le explicó al director el motivo por el cual se realizaba la visita a la escuela y se le planteó la propuesta de desarrollarlo en su institución, a lo cual respondió que estaba de acuerdo y que brindaría las facilidades necesarias para la recogida de datos, solo con la condición de programar con anticipación la intervención para no interferir en el desarrollo de sus clases.

Lo primero que se hizo fue observar el desempeño en las clases de los alumnos de segundo grado y cada situación relevante fue registrada en el diario de campo. Con la observación se pudo identificar que los alumnos tenían dificultades para expresarse y utilizar el lenguaje para conversar con los demás. Lo cual se consultó con el docente de grupo y expresó que era el problema que imperaba dentro del mismo. Al respecto de ese proceso de observación, Vizer (2012) señaló que “las fortalezas de la visión crítica se manifiestan especialmente por medio de los análisis que operan en función del diagnóstico. El diagnóstico crítico sobre situaciones, procesos, conflictos y contradicciones” (p. 19).

Posteriormente se revisó el programa de estudios de español y al buscar en su estructura la expresión oral, se identificó que lo plantea como textos orales dentro del tercer componente de los estándares curriculares (Secretaría de Educación Pública, 2012). Después de ubicar el problema y sustentarlo con el programa de estudios, se prosiguió a diseñar dos cuestionarios para entrevistar a padres de familia y docentes de la institución con el fin de obtener información para conocer el problema a fondo.

El día que se acudió a la institución, se aplicaron las dos técnicas que se habían programado, la observación participante y la entrevista. Para ello, se llevó una grabadora de voz para poder realizar la entrevista a los docentes como a los

padres de familia. Para la selección de los padres de familia se tomaron en cuenta en base a los alumnos que presentaban problemas para producir textos orales. El docente ubicó los padres y me proporcionó los nombres para que pudiera acudir a sus casas y realizar la entrevista. Se buscó a los padres de familia fuera de la institución. Los padres de los niños estaban trabajando, pero se encontraban las mamás. Lo primero que se hizo fue explicar el objetivo de la entrevista, y al conocer la finalidad, aceptaron participar sin ningún inconveniente. En un principio solo había encontrado a una madre de familia, lo cual fue un pequeño problema porque necesitaba obtener la información completa para hacer las comparaciones pertinentes.

El siguiente paso consistió en organizar la información para posteriormente transcribirla y anotarla en una tabla de doble entrada, para que se facilitara su análisis. Una vez terminada la tabla de doble entrada, se prosiguió a comparar la información con los datos que arrojó el diario de campo para puntualizar en aquellas partes que eran constantes. Después se inició con el proceso de codificación donde se tuvo como resultado las categorías de análisis. Por último, se hizo un análisis de toda la información que se recabó y se identificaron los primeros resultados de la fase diagnóstica, mismos que sirvieron para iniciar la fase de intervención.

Fase de intervención.

El procedimiento de intervención se utilizó para trabajar en las áreas de oportunidad identificadas y con la finalidad de actuar en el problema detectado. El primer paso fue diseñar una propuesta de intervención. Se buscó un nombre, y

después se le asignó un propósito general para toda la secuencia didáctica, y lo más importante, el problema de investigación estuvo presente en todo el proceso.

Cuando se obtuvo el primer borrador de la propuesta de intervención, que consistió en el diseño de actividades que permitieran la construcción del lenguaje, se presentó al tutor del proyecto para un análisis y hacer los cambios pertinentes. Tuvo como propósito la aplicación de actividades que favorecieran el uso de los textos orales.

Una vez analizado, lo primero que se hizo fue considerar las sugerencias y reestructurar la propuesta para un mejor entendimiento, sobre todo, para obtener mejores resultados (Ver Apéndice D). El propósito del plan de trabajo fue posibilitar la producción de textos orales en los alumnos segundo grado de educación primaria. Para ello fue necesario consultar fuentes especializadas para fundamentar el trabajo y justificar cada una de las acciones que se estaban proyectando.

Posteriormente se diseñaron los instrumentos de evaluación para cada una de las sesiones. En total fueron tres instrumentos de evaluación, una lista de cotejo y dos rubricas de evaluación; una de coevaluación y otra de autoevaluación.

Después se preparó el material didáctico como lo fueron láminas ilustradas, imágenes, libro de cuentos, lotería de palabras, tómbola para preguntas personales, hojas de máquina, colores, plumas. El primer paso fue la realización de la sesión 1. La actividad previa consistió en hacer pruebas de audio y video para comprobar que todo funcionara bien, trabajar con la logística del salón de clase y acomodar cada uno de los materiales que se utilizaron. Una vez terminada la prueba de audio y video, se inició con la grabación del mismo, desde el saludo

de bienvenida a los niños hasta las conclusiones. En total fueron 50 minutos grabados.

Para la realización de la segunda sesión se presentó un problema de inasistencia por parte de los alumnos, 4 alumnos de los 8 que pertenecían al grupo de segundo no acudieron a la institución y al llegar comentaron los responsables que no habían asistido y desconocían los motivos. Al ver esta situación, se les preguntó si había la manera de contactarlos o de comunicarse con ellos y comentaron que hasta la hora del receso. Se llegó la hora del receso y las madres de familia llegaron, lo cual se aprovechó para preguntar por los alumnos y externaron que una vez llegando a su casa los mandarían para que estuvieran en la intervención. Tiempo después los alumnos llegaron y se pudo trabajar con todas las actividades planeadas.

La técnica de investigación con la que se trabajó en esta etapa de intervención fue la de la observación participante. Se utilizaron como instrumentos el registro de observación y el diario de campo. Posteriormente se hicieron las transcripciones correspondientes del registro de observación y se sometieron al análisis de los datos, donde se incluyeron el diario de campo y los instrumentos de evaluación.

Respecto a la estrategia de intervención, se estructuraron 3 sesiones de 50 minutos cada una con el propósito de promover la producción de textos orales en los alumnos de segundo grado. Las actividades se diseñaron con la finalidad de practicar la oralidad en los alumnos, desde la participación en dinámicas hasta la explicación y descripción de temas desarrollados. Todo esto con el propósito de desarrollar el conocimiento crítico.

El surgimiento del conocimiento crítico precede al naturalista y al interpretativo. Vizer (2012) expuso claramente las líneas de análisis de ambas escuelas:

Las dos primeras escuelas (la naturalista y la interpretativa) presuponen que en principio el único objetivo de la(s) ciencia(s) debe ser llegar a conocer la realidad (a objetivarla y representarla). Actuar, intervenir o modificar la realidad, no entrarían específicamente en el campo de las prácticas de las ciencias ni de la producción del conocimiento. Simplemente, el conocimiento científico y las prácticas del investigador se deben limitar a construir conocimiento como un valor autónomo en sí mismo (p. 18).

Es decir, por mucho tiempo la investigación solo llegaba a conocer la realidad, la investigación solo aportaba datos, representaciones gráficas, explicaciones, pero nunca intervenía en la misma. Por ello, se consideró una tercera escuela llamada “la crítica” donde se establece el conocimiento crítico en el cual se lleva a cabo un análisis total de la realidad. Lo anterior permite intervenir en la realidad analizada, diseñar y aplicar actividades que permitan modificar los patrones establecidos para generar cambios en la producción de textos orales y para ello, la estrategia favorece el desarrollo de un conocimiento crítico donde ponen en práctica los textos orales.

Para la solución del problema de estudio se diseñó una estrategia que se denominó “Quitando barreras y construyendo mi lenguaje” con el propósito de fomentar la construcción de textos orales entre los alumnos. Se organizó en tres sesiones con una duración de 50 minutos cada una.

La primera sesión se denominó descripción de imágenes. Como actividad inicial, se trabajó con la dinámica “canasta de frutas” donde los alumnos relacionaron su nombre con una fruta y con sus principales gustos e intereses. Como fue sesión de inducción, las actividades estuvieron orientadas a favorecer la producción de textos orales, a partir de la descripción de imágenes, intercambio de opiniones, y trabajo en binas mediante consignas, por citar ejemplos.

La actividad “Construcción de cuentos colectivos” desarrollada en la segunda sesión, tuvo como propósito que los alumnos comprendieran la importancia que tiene la expresión oral a través del trabajo colaborativo. Para ello, la lectura de cuentos, los comentarios adicionales, la interacción entre los compañeros y el uso de temas de interés personal y contextual, permitió generar un ambiente de confianza que llegue a la producción de textos orales.

Los alumnos organizados en binas redactaron un cuento de un acontecimiento o anécdota de su vida y lo explicaron al grupo de clases. Utilizaron hojas de máquina y colores para representar el desenlace de la historia a través de dibujos; se limitó el uso de textos escritos con la finalidad de que los alumnos utilizaran su material como guía visual con el fin de favorecer la producción de textos orales.

La tercera sesión culminó con el proceso de intervención pedagógica, donde los resultados fueron consecuencia del trabajo invertido en las sesiones anteriores. Se denominó “Lotería de palabras”. El propósito principal fue que los alumnos interactuaran por medio de la dinámica implementada y así favorecer la producción de textos orales.

Se consideró el cierre de la tercera sesión como el momento indicado para

aplicar la entrevista que tenía como finalidad conocer el avance de los alumnos respecto a la producción de los textos orales, las habilidades desarrolladas y las barreras superadas que permitieron el desarrollo de los procesos comunicativos (ver Apéndice E).

Las tres sesiones fueron evaluadas con diferentes instrumentos. Las actividades de la primera sesión se evaluaron con una rúbrica de autoevaluación, en la segunda sesión se utilizó una lista de cotejo y en las actividades de la tercera sesión se usó la rúbrica de coevaluación (ver Apéndice F).

Aunado a lo anterior también se buscó conocer las principales actividades, formas de interactuar, los gustos y temas de interés que comparten los alumnos con sus compañeros, los ambientes de aprendizaje que se generan y todo lo que arrojará insumos para revertir el problema detectado.

Procedimiento de análisis de los datos

El trabajo no termina en conocer la realidad del problema, tampoco con la intervención pedagógica, para modificar el caso estudiado, si no se somete a un procedimiento de análisis de los datos obtenidos. En esta instancia es de total interés el proceso que se llevó a cabo en la organización y análisis de los datos obtenidos.

Análisis de datos de la fase diagnóstica.

Después de haber aplicado los instrumentos y haber realizado las transcripciones correspondientes, el segundo paso fue la identificación de segmentos y patrones repetidos. Lo primero que se hizo fue recopilar toda la información y ordenarla para su análisis e identificar categorías para interpretar la

información obtenida. Para ello se utilizó una tabla de doble entrada donde se procedió a segmentar y a identificar patrones repetidos de la información recabada. Una vez seleccionados los segmentos y patrones, se diseñaron categorías de análisis mediante los siguientes códigos: lenguaje, comunicación, expresión, competencias.

Análisis de datos de la fase de intervención.

Después de haber aplicado la estrategia de intervención, el primer paso fue transcribir toda la información obtenida de las entrevistas aplicadas mediante un cuestionario y de la observación registrada mediante un diario de campo. Cuando las transcripciones fueron terminadas, se agruparon junto con los registros de observación de las tres sesiones en un folder que se denominó instrumentos.

Para facilitar el análisis, se asignaron los códigos: R 1, 2, 3 representan los registros de observación de las videograbaciones de tres sesiones de actividades docentes. También DI, que representa las intervenciones del docente investigador dentro del registro de observación, DC 1, 2 o 3 representa el diario de campo que se utilizó por parte del investigador, AL representa a las participaciones de todo el grupo, E y E son las entrevistas aplicadas, P representa a los padres de familia y A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 representa las producciones de textos orales de los alumnos. Este último código tiene un prefijo (R1, R2, R3) que ubica el registro donde se identifica la interacción verbal.

Cuestiones éticas

Cualquier proyecto de investigación requiere la colaboración de personas implicadas en la misma, opiniones de expertos en el tema y puntos de vista de personas que en algún momento fueron parte de una situación similar. Dicha

información queda plasmada en este documento y lo único que se pretende es canalizar un problema que durante algún tiempo se ha presentado y no evidenciar a cada una de las personas y los profesionales de la educación que han tenido a bien participar.

Así mismo, se reitera el compromiso de mantener el anonimato de las personas participantes, a manejar la información de manera clara, adecuada y profesional, además de mantener informados a cada uno de los sujetos participantes sobre los logros y dificultades que se vayan presentando durante el proceso de investigación.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la etapa diagnóstica y de intervención, además de los análisis y hallazgos más importantes de esta investigación. Estos resultados se dividieron en dos momentos, primero se registraron los que fueron hallados en la fase diagnóstica y después los de la fase de intervención.

Resultados de la fase diagnóstica

Para la fase diagnóstica se estructuraron tres categorías de análisis: (a) el uso del lenguaje en casa, (b) la comunicación fuera del aula y (c) los principales temas de interés del niño.

El uso del lenguaje en casa.

El uso del lenguaje en casa contribuye a la producción de textos orales en cualquier otro escenario. Por ello, se consideró necesario conocer la forma en cómo los alumnos producen textos orales con su familia.

Sin duda, los padres de familia entrevistados coincidieron en que es poco el tiempo que dedican los niños a las prácticas sociales del lenguaje en casa. Afirmó el EP1 “pues yo creo que una media hora” al preguntarle específicamente por el tiempo que dedicaba su hijo a platicar y expresarse con la familia.

Los niños practican muy poco tiempo la comunicación oral en sus casas, y ello debido a que la mayor parte del tiempo lo pasan fuera de casa; así lo señaló el E2: “Muy poco, pues ése nomás anda de vago profe. Cuando llega y que estamos platicando nosotros aquí, se sienta y dice lo que le pasó y así”. En ese sentido, resulta todavía más relevante que en las actividades áulicas se promueva

y desarrolle la lectura para que sean más frecuentes y pertinentes y le aporten elementos al dominio de la misma.

La comunicación fuera del aula.

Esta categoría se estableció con el fin de valorar la producción de textos orales desde la óptica social, donde el alumno, según la información de los entrevistados, pasa la mayor parte del tiempo fuera del salón de clase y de casa.

Se identificó que el alumno tenía confianza para platicar en el contexto social. El E1 señaló al respecto que “con todos se agarra a platicar profe, él no tiene pena”. Como se puede observar, hay producción de textos orales fuera de casa y de la escuela y se hace donde pasa más tiempo que en este caso es en el contexto extraescolar y extrafamiliar, es decir en la calle y con sus pares.

El EP2 mencionó lo siguiente “sí platica profe, pero lo hace más con sus amiguitos de la escuela, ya cuando se trata de personas adultas le da pena platicar”. Los alumnos tienen confianza para producir textos orales cuando conversan con sus compañeros.

En ese sentido, se debe de invertir tiempo en el aula a la producción de textos orales, hacer el tiempo efectivo durante la estancia del alumno en la escuela, convirtiendo las horas clase y los ratos libres en escenarios para que los niños se desenvuelvan.

Los principales temas de interés del niño.

El propósito de dicho análisis consistió en conocer los temas de conversación que le agradan y les interesan a los alumnos para despertar el interés y lograr que se desenvuelvan en las actividades comunicativas que se desarrollen en el aula.

Respecto a los temas de interés, el EP1, respecto de su hijo, señaló: “su tema de interés son los animales, es lo que a él más le gusta, los cuida, les da de comer, y de hecho le gusta más los animales que el deporte”. Sin duda el alumno tiene tendencia a expresar su gusto por los animales y es específico al citar el tipo de animal que más le gusta y que despierta su interés, por lo que el establecer diálogos empleando temas como los animales o las borregas, benefician la producción de textos orales por parte del alumno. Al respecto, el EP3 mencionó que al alumno “le gusta mucho jugar a la pelota y ver el futbol, cuando hay juego en la tele no se quiere quitar hasta que se acaba y le gusta mucho platicar de los partidos de futbol”.

Se puede decir que emplear temáticas como el futbol, los mundiales, su equipo favorito, su jugador favorito, despierta el interés en el alumno, y es motivado e impulsado, a utilizar el lenguaje como una herramienta de comunicación para aprender e interactuar en la sociedad.

En la fase diagnóstica se identificaron datos relevantes. Se puede decir que los alumnos producían textos orales solo con personas de su misma edad, tenían pena al hablar dentro de la escuela, había poca comunicación entre padres de familia y los hijos, pues la mayor parte del tiempo lo ocupaban platicando con sus compañeros, en la calle o simplemente en cualquier lugar fuera de su casa.

Resultados de la fase de intervención

Para el análisis de la información, en esta fase, se estructuraron tres categorías con los siguientes rubros: (a) actitudes de los alumnos al producir textos orales, (b) circunstancias de producción de textos orales y (c) factores que impidieron la producción de textos orales, que forman parte de la estructura del

análisis de datos cualitativos.

Actitudes de los alumnos al producir textos orales.

En esta categoría se consideraron las actitudes que mostraron los alumnos al producir textos orales como las formas de actuar que emplearon a través de su comportamiento, tales como el interés, la seguridad y los gustos al producir textos orales. Una manera de conceptualizar la palabra actitud es la siguiente:

Consiste en una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social dado, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y los efectos relativos a dicho objeto (Saura, 1991, p. 168).

De allí que, se puede decir que las actitudes influyen en la producción de los textos orales, por lo que pueden contribuir o afectar el desarrollo de las competencias comunicativas.

Para una mejor organización de los resultados, se diseñaron tres subcategorías de la siguiente manera: interés en la clase, seguridad en los alumnos y gustos personales.

Interés en la clase.

Esta subcategoría consiste en conocer los principales intereses de los alumnos dentro del salón de clase. Si en un primer momento se identificó que los alumnos producen textos orales en el contexto mediante temas que realmente les son de su agrado, dentro del aula también existen actividades y temáticas interesantes y que pueden detonar la producción de textos orales.

En el análisis se identificó que los alumnos produjeron los textos orales donde se consideraron aquellas actividades que les eran de su agrado. Por

ejemplo, en una interacción entre el investigador y un alumno se desarrolló de la siguiente manera: "¿qué aprenden ustedes de este cuento? (R2DI) que el lobo está soplando a las casas, pero a la tercera casa no la tumbó" (R2A3).

El interés en la clase provoca que los alumnos no solamente comprendan el tema que se imparte, sino que pueda ser asimilado en el lugar donde viven. Es decir, lo más importante es que pueden expresarlo oralmente. Tal y como lo señaló Rodríguez (1995): "es importante planificar actividades para las salas de clase (..) sobre diversos temas de interés para los niños" (p. 9). Así, una clase que logra captar el interés de los alumnos permite el desarrollo de competencias y habilidades lingüísticas en los estudiantes, así como la participación en eventos comunicativos que emanan de los mismos.

Sin duda, los estudiantes demostraron que a través de sus intereses se propicia la producción de textos orales. Como señaló Molina Vives (2008, p. 1) "A través del lenguaje el niño será capaz de relacionarse con sus semejantes y exponer sus deseos y necesidades de forma más precisa".

Los alumnos hablan cuando deciden relacionarse con sus semejantes, como lo son los amigos de la escuela, los familiares, vecinos, sus padres, sus hermanos, personas conocidas de la comunidad o contexto social. De esta manera exponen sus ideas e intereses para que los demás los conozcan.

Dentro del trabajo áulico se observaron algunos resultados. Por ejemplo "en la descripción de las imágenes se les observó más participativos, aunque faltó profundidad en la explicación, se practicó la producción de textos orales" (DC1). Se identificó que los alumnos producen textos cuando trabajan con imágenes. Una alumna comentó lo siguiente "maestro a mí me gustaron las imágenes" (R1A4). Al

preguntarle sobre los motivos por los cuales se inclinó sobre las imágenes comentó: “Porque la imagen que nos tocó a nosotros tiene animales y me imagino como el patio de una escuela y los niños que andan en el recreo” (R1A4).

El uso de imágenes dentro del trabajo áulico trae grandes beneficios a la producción de textos orales, ya que expresan lo que ven y lo comparten con mayor libertad que si comentaran lo que piensan o dieran sus propios puntos de vista. Las imágenes producen interés en los alumnos y permiten desarrollar otras habilidades como la imaginación y la creatividad.

Seguridad en los alumnos.

En la subcategoría de la seguridad en los alumnos, se consideró que los alumnos transmitieran sus experiencias y formas de pensar sin problema alguno apropiándose de elementos como la certeza y determinación para poder transmitir ideas a partir de la lengua hablada. Esto es, que lo realizaran con seguridad, ya que ello permite considerar la creación de espacios que tengan características propias para que se potencialicen las habilidades dentro de su contexto. Pues como señaló Gálvez (2008, p. 29), “la escuela debe crear un ambiente de relaciones personales afectivas, algo que requiere docentes que tengan una actitud amable, donde el estudiante se sienta seguro de sí mismo y se le transmita esperanza y optimismo”.

Lo anterior indica que cuando los alumnos se sienten seguros en lo que hacen, pueden transmitir sus propias experiencias sin ningún problema. Al respecto, Vernon y Alvarado (2014) señalaron que “cuando los niños se sienten seguros pueden esforzarse más por lograr mejores actuaciones o conductas” (p. 186).

En los datos analizados se encontró que cuando los alumnos trabajaron con seguridad, sus aportaciones fueron fundamentales para la consolidación de los conocimientos y para la generación de textos orales.

Un ejemplo es el siguiente:

el cuento se llama compartir, se trata de una señora que le gustaba mucho compartir, llega con una licenciada y le regala unas flores y cuando entra a la oficina la muchacha le regala bastantes cosas y luego llega a su casa y comparte de lo que tiene con los demás, la muchacha entra a su casa y ve todo lo que le habían regalado (R3A3).

Otro ejemplo que muestra la seguridad de los alumnos en la producción de textos orales es el siguiente:

Había una vez una niña que su mamá le dijo que le fuera a dejar una canasta a su abuela y otras cosas para que se recuperara de la enfermedad ella tenía. Se fue caminando por el bosque y oyó un lobo y le dijo ¿qué estás haciendo aquí sola? y le dijo, vengo a darle de comer a mi abuela, y el lobo le dijo que había un camino muy cerca y el camino no estaba cerca, estaba muy lejos y ella le hizo caso y se fue caminando y después ella llegó a la casa de su abuela y el lobo entró a la casa y se vistió y entró y le dijo, qué ojos tan grandes tienes y él le dijo para verte mejor, qué orejas tan grandes tienes, para escucharte mejor, qué manos tan grandes tienes para agarrarte mejor, ella le dijo qué boca tan grande tienes y él le dijo para comerte mejor y caperucita salió corriendo” (R2A6).

Cuando los alumnos se sintieron seguros, produjeron textos orales, ya que no tuvieron conflictos emocionales por percibir que podrían sancionarlos y se expresaron con total libertad.

Gustos personales.

Los gustos personales facilitan la producción de textos orales debido a que cuando se le invita a una persona a que comente lo que le gusta lo expresa con menor complicación. Por ejemplo, un alumno comentó: "A mí me gusta más leer, escribir, hacer figuritas de papel y dibujar" (R1A5). Este alumno relacionó sus gustos con las actividades que hizo en la escuela. El contacto con los libros y con material recortables le generó una experiencia nueva que deseó compartirla con los demás.

Otro alumno dijo lo siguiente "A mí me gusta ir al centro, ir a dónde está mi hermano, por ahí; ir al río, me gusta ir a ver a mi abuelita que está muerta, es que queremos ir al panteón" (R1A4). Este alumno enfocó las actitudes en sus propios intereses. Las actividades que mencionó inician con su gusto por pasear en el centro de la ciudad y terminaron con el interés de acudir al panteón y visitar la tumba de su abuelita.

Otra alumna fue más directa en relación a sus gustos: "Yo quiero ser veterinaria. Porque me gustan mucho los perritos; cuando están enfermitos me gusta curarlos" (R1A2). Lo anterior indica que la alumna relacionó sus gustos con una profesión o una actividad y que le gusta curar a los perritos.

Un alumno dijo lo siguiente "A mí me gusta ir al centro, ir a dónde está mi hermano por ahí, ir al río, me gusta ir a ver a mi abuelita que está muerta es que queremos ir al panteón" (R1A4). Este alumno enfocó las actitudes en sus propios

intereses. Las actividades que mencionó inician con su gusto por pasear en el centro de la ciudad y terminan con el interés de acudir al panteón y visitar la tumba de su abuelita.

Es así como los gustos de los niños, sus intereses y la seguridad con la que actúan propiciaron las actitudes necesarias para la producción de textos orales dentro del contexto social y escolar.

Circunstancias de producción de textos orales.

Las circunstancias de producción de textos orales son oportunidades que se ofrecen en el salón de clases para que los alumnos logren producir la oralidad, tales como la intervención docente, el uso de dinámicas, la aplicación de cuestionamientos y actividades que favorezcan la producción de textos orales.

En esta categoría se identificaron dos subcategorías en el análisis de los datos: (a) intervención docente y (b) creación de situaciones de aprendizaje.

Intervención docente.

El papel del docente es fundamental en el desarrollo y desempeño cognitivo en los alumnos. El desempeño del alumnado radica en la calidad de la intervención que se realiza dentro del aula. Sin duda que el docente, por ser un profesional, tiene una de las funciones más importantes en la formación académica de los alumnos.

Respecto a la producción de textos orales, la intervención del docente actúa en momentos determinantes de la clase para ubicar e interesar a los alumnos en las actividades que se desarrollan. Uno de los aspectos que se identificó, fue que el docente iniciaba para que se iniciaran las actividades, proporcionaba instrucciones a los alumnos. Un ejemplo de ello es el siguiente: “Y como primera

actividad voy a compartir con ustedes un cuento que se llama los tres cerditos y lo pueden estar siguiendo con las figuras que pegué en el pizarrón mientras se los voy contando" (R2DI).

Quedó evidente que el docente consideró que las indicaciones que se les ofrecen a los alumnos deben ser sencillas pero claras, de manera que se les presente un panorama atractivo. Un ejemplo de esto es el siguiente: "platiquen entre ustedes dos y piensen en cual tema es el que van a usar" (R2DI).

De allí que se encontró que el docente estableció con claridad las acciones que los alumnos deberían realizar, con lo que sentó las bases para que las actividades de enseñanza generaran aprendizaje efectivo dentro del aula.

Creación de situaciones de aprendizaje.

Las situaciones de aprendizaje son ambientes que se favorecen dentro del aula que tratan de cumplir con los objetivos. Perrenoud (2004) lo señaló de la siguiente manera "este lenguaje hace hincapié en la voluntad de elaborar situaciones didácticas óptimas, incluso y en primer lugar para los alumnos que no aprenden escuchando lecciones" (p. 15). Perrenoud se refirió al lenguaje de las situaciones de aprendizaje que el docente promueve en el aula con las actividades que implementa, ya que es él quien se debe responsabilizar por cumplir con esta labor de crear estos ambientes.

Aunque no siempre se obtienen resultados deseados, el papel del docente es fundamental para que el alumno logre un aprendizaje. Respecto a la producción de textos orales, se deben crear ambientes donde el alumno interactúe, converse, comparta puntos de vista y socialice con sus demás compañeros.

Como resultado de las situaciones de aprendizaje, se encontró lo siguiente

"La lotería de palabras favoreció la expresión oral." (DC1). Esto habla de una situación didáctica que favorece la producción de textos orales. Otro ejemplo es el siguiente "Durante las clases se promovieron participaciones en la actividad de español y la mitad del grupo se interesó y comentó sobre el tema" (DC2).

Es importante la promoción y difusión de las participaciones y puntos de vista de los alumnos para despertar el interés en la clase. Las participaciones en cada una de las áreas del conocimiento constituyen una circunstancia de producción de textos orales. Así, se encontró que las circunstancias de producción de textos orales fueron productivas, se crearon situaciones de aprendizajes en cada una de las sesiones donde se intervino pedagógicamente.

Factores que impidieron la producción de textos orales.

En esta categoría se consideraron como factores las barreras y obstáculos que se les presentaron a los alumnos para producir textos orales tales como el miedo, la inseguridad, el temor a equivocarse o la falta de compromiso de los padres de familia.

En esta categoría se construyeron dos subcategorías: (a) inseguridad en los alumnos y (b) apoyo familiar.

Inseguridad en los alumnos.

La inseguridad en los alumnos es demostrada por medio del temor, miedo y pena que se manifiestan en los distintos eventos comunicativos. Una persona insegura es incapaz de desarrollar su potencial, presenta dificultades para desarrollar nuevas competencias y es limitada en la implementación de los recursos que tiene a su alcance. Aunque la inseguridad en los alumnos puede ser producto de factores externos al aula que impiden la concentración total en la clase

y por consecuencia la confianza en sí mismos para participar.

El docente investigador encontró algo interesante al respecto: "Las clases continuaron y los alumnos con problemas de producción de textos orales no quisieron participar, no todos respondían a los cuestionamientos que se les hacían, algunos estaban distraídos" (DC2).

Tal como se señaló anteriormente, los distractores que se producen fuera del salón de clase provocan la desconcentración de los alumnos y por consecuencia pierden el interés y el sentido del tema que se está trabajando. Este es un factor que impera en la escuela, debido a que existe poco espacio para que se puedan desarrollar otro tipo de actividades sin que se afecten los alumnos de otros grados. Por eso, se debe de tomar en cuenta este tipo de situaciones al momento de trabajar dentro del aula.

Por otra parte, la inseguridad en los alumnos provoca que expresen palabras como me da pena, tengo miedo, etc..., que solo son utilizadas en algunas ocasiones para evadir el problema de la inseguridad. Una alumna comentó lo siguiente respecto de su compañero: "ya se le olvidó el nombre, sí lo sabe decir, pero es penoso" (R1A7). Momentos después el alumno confirmó lo que su compañera había dicho: "me da pena" (R1A8).

La pena en los alumnos propicia que reaccionen inseguros. Aquí se encontró que esa situación es importante considerarla, aunque se presentó en un solo alumno, no deja de ser relevante.

Apoyo familiar.

El apoyo familiar es indispensable en la producción de textos orales. Sin duda, los padres de familia cumplen una función muy importante en el trabajo

áulico y cuando ésta no se pone en práctica, es visible la ausencia de esta vertiente en el uso que el alumno hace del lenguaje.

Tal como se señaló “Las madres de familia expresan que los niños pasan más tiempo en la plaza jugando o en otras cosas que en su propio hogar” (DC4). Es decir, reconocieron que sus hijos se ausentan de casa cuando salen de clases y no existe ese apoyo familiar, no se invierte tiempo en los hijos para cuestionarlos sobre lo que hacen y a su vez llegar a motivarlos.

Por otra parte, en ocasiones el apoyo familiar no se logra porque no se reconoce el problema del alumno por parte de la familia. Esto se refleja a continuación “Un alumno es muy callado, serio y no expresa lo que piensa, siente o quiere en su casa. Ante este problema no es apoyado por sus padres. No lo consideran como problema, creen que es normal” (DC4).

Esto hizo evidente la importancia de lograr que los padres de familia hagan conciencia de lo relevante de su función dentro de la formación de sus hijos y que consideren cada situación que se presente como un problema y lo atiendan inmediatamente.

Ahora bien, otro de los factores que influye en la escasa comunicación en los alumnos es el tiempo que invierten a sus trabajos, sacrificando así el apoyo familiar que es indispensable en la formación del alumno. Un ejemplo de ello es lo siguiente: “Algunas madres de familia trabajan, por lo que desde que salen de la escuela y hasta antes de anochecer, pasan el tiempo con familiares, pues los papás llegan tarde a casa” (DC4).

Aunque en el contexto impera el desempleo, algunos padres de familia trabajan en distintos oficios, incluso las madres se incorporan al área laboral por

necesidad, por lo que los niños no son supervisados en sus tareas en casa y otros trabajos escolares, incluso llegan a desconocer si necesitan de su ayuda para el día siguiente de clases.

Por otra parte, el nivel de estudios es muy bajo en el contexto, esto influye en el apoyo que los padres de familia hacen hacia sus hijos para que mejoren la producción de textos orales. "Aún existe el analfabetismo entre los habitantes y los que fueron a la escuela, apenas cursaron la primaria y unos pocos la secundaria" (DC5). Si no hay apoyo por parte de los padres de familia puede ser porque carecen de elementos fundamentales para atender la necesidad de sus hijos o porque la falta de producción de textos orales no se considera como un problema.

Conclusiones

Con base en los resultados de la presente investigación se puede decir que la falta de producción de textos orales, en los alumnos de segundo grado de educación primaria, emana, primeramente, de la falta de compromiso y determinación por los actores escolares: de los docentes y de los padres de familia, quienes representan una vertiente indispensable dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto, porque cuando su participación es deficiente, los resultados esperados no logran consumarse. Además de los factores citados, se pudo concluir que la timidez de los alumnos, así como la inseguridad en lo que se espera de ellos y el temor al error detuvieron el desarrollo de las competencias lingüísticas.

El objetivo de esta investigación fue favorecer la producción de textos orales en alumnos de segundo grado de educación primaria a través de la aplicación de actividades lúdicas que propiciaran un mejoramiento en su expresión oral. Este objetivo se logró en parte, en la etapa de intervención, ya que los principales logros fueron que los alumnos produjeron textos orales cuando las actividades lograron captar su interés a través de situaciones de aprendizaje, como la lotería de palabras y la creación del cuento, que favorecieron la expresión oral de los participantes.

Sin embargo, se presentaron obstáculos que impidieron los logros deseados como los distractores que había en el contexto escolar, debido a que el aula era compartida con otros grupos y las actividades que se hacían al mismo tiempo influían en el desenvolvimiento de los estudiantes.

Otro obstáculo fue la falta de apoyo familiar. Los padres de familia no

consideraron la falta de producción de textos orales como un problema que debía solucionarse, más bien era atribuido a la poca comunicación que ellos tenían con sus hijos por sus actividades laborales.

Por otra parte, los resultados encontrados permitieron dar respuesta a las interrogantes planteadas para esta investigación, además de elementos que surgieron al momento de analizar los datos obtenidos.

¿Qué manifiestan los alumnos al producir textos orales a partir de actividades lúdicas?

Los alumnos que presentaron dificultades para producir textos orales se distraían y desmotivaban con frecuencia, aunque a la hora de participar trataban de socializar con sus compañeros.

Sin embargo, al momento de producir textos orales manifestaban interés por el tema que se desarrollaba, se visualizaban con seguridad debido a que hablaban con libertad y sobre todo se veían motivados al participar en conversaciones que partían de sus gustos personales.

¿Cómo son aprovechadas las circunstancias de producción de textos orales por los alumnos?

Las circunstancias de producción de textos orales son concebidas como oportunidades que se ofrecen dentro del salón de clases para que los alumnos logren producir textos orales.

Los estudiantes las aprovecharon al momento de participar activamente en cada una de las actividades que fueron aplicadas. La claridad y precisión de cada indicación coadyuvó el logro de las habilidades comunicativas. No se trataba de

obtener productos con un alto grado de dificultad, más bien se pretendía que las indicaciones más simples fueran de gran provecho para los alumnos.

¿Cuáles son los factores que impiden la producción de textos orales?

Los principales factores que impidieron la producción de textos orales fueron la inseguridad en los alumnos, manifestada con expresiones orales como “me da pena” o “tengo miedo”; así como los distractores escolares y la falta de apoyo familiar.

Se puede decir que es indispensable, en todo proyecto de investigación, el apoyo y compromiso de cada una de las vertientes que integran la educación, además de concientizar a los padres de familia sobre la necesidad de apoyar el trabajo educativo desde el hogar.

Asimismo, el reconocimiento de la falta de desarrollo de competencias requerido, según el nivel y grado, será de gran apoyo para el proceso de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos.

¿Cómo el desarrollo de actividades lúdicas propicia un mejoramiento en la producción de textos orales en alumnos de segundo grado de educación primaria?

Una actividad lúdica es un planteamiento metodológico que resulta interesante para los alumnos. La lotería de palabras fue una actividad que favoreció la producción de textos orales y despertó el interés en ellos mismos.

Se puede decir que una actividad lúdica mejora el desarrollo de las competencias comunicativas mediante la creación de oportunidades y situaciones de enseñanza que pueden ser aplicadas en cualquier momento de una clase y que tengan como propósito la aplicación de las mismas en el contexto donde se desenvuelve el alumno.

Referencias

- Acosta, R. V., y Moreno, S. A. (2001). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson. Recuperado de <http://mx.casadellibro.com/libro-dificultades-del-lenguaje-en-ambientes-educativos-del-retraso-al-trastorno-especifico-del-lenguaje/9788445808436/664944>
- Avendaño, F., y Miretti, M. L. (2006). *El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para enseñar a escuchar y hablar*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Campoy, A. T., y Gomes, A. E. (2009). Capítulo 10. Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En V. A. Pantoja, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (págs. 273-300). Madrid: EOS. Recuperado de http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Coloma, C. J., Maggiolo, M., & Pavez, M. M. (2013). Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 129-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133229443010>
- Córdoba, I. A., Descals, T. A., y Gil, L. M. (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Universidad de Valencia: Pirámide. Recuperado de <http://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=952381>

- Creswell, J. W. (2011). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. . Los Ángeles: SAGE.
- Díaz de Iparraguirre, A. M. (2008). *La responsabilidad social de la universidad en la promoción del capital social para el desarrollo sustentable. Técnicas e instrumentos de recolección de datos*. Recuperado de eumed.net Enciclopedia Virtual: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2008b/402/#indice>
- Gálvez, A. C. (2008). *Hagamos de nuestra escuela un espacio acogedor y afectivo*. Huamanga, Perú: Tarea. Recuperado de http://tarea.org.pe/images/CGalvez_EscuelaEspacio.pdf
- Giraldo, G. M., Velásquez, C. P., Zapata, Z. M., y Hoyos, Z. E. (2013). Desempeño Cognitivo en pruebas de lenguaje en niños de 6 a 14 años escolarizados de la ciudad de Medellín. *El Ágora USB*, 13(2), 421 - 431. Recuperado de <http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v13nro2/pdf/DESEMPENO-COGNITIVO-EN-PRUEBAS.pdf>
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Lozano, R. A. (2011). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Maldonado, A. (2000). Organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*(87), Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=13208704>.
- Molina Vives, M. (2008). Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación. *Colegio oficial de psicólogos de Catalunya*. Recuperado de

http://www.paidopsiquiatria.cat/files/12_trastornos_desarrollo_lenguaje_comunicacion.pdf

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: SAGE.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.

Pozo, J. I. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Morata.

Rodríguez, G. G., Gil, F. J., y García, J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona-Málaga: Aljibe.

Rodríguez, M. E. (Septiembre de 1995). Lectura y vida. Hablar en la escuela: ¿Para qué?...¿Cómo? *Revista latinoamericana de lectura*, 16(3), 11.
Recuperado de
file:///C:/Users/Pc%20Home/Downloads/hablar_escuela_rodriguez.pdf

Sánchez, A. V., Silva, M. L., y Borzone, A. M. (2009). El empleo de los tiempos verbales en la re-narración. Un estudio de las producciones orales y escritas en niños pequeños. *Boletín de Lingüística*, 21(32), 95-117.
Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/bl/v21n32/art06.pdf>

Saura, S. J. (1991). La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales : programa pedagógico. *DIGITUM*. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/34855>

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Segundo grado*. Recuperado de [file:///C:/Users/Pc%20Home/Downloads/Segundo%20grado%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pc%20Home/Downloads/Segundo%20grado%20(1).pdf)

- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11908/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.compressed.pdf
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=gndJ0eSkGckC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Stein, A., Migdalek, M., y Sarlé, P. (2012). "Te Enseño a Jugar": Caracterización de Movimientos Interaccionales y Formas Lingüísticas Mediante las Cuáles se Regula la Interacción Lúdica. *Psykhé*, 21(1), 55-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96722718004>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós. Recuperado de https://books.google.es/books?id=EQanW4hLHQgC&pg=PA5&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Ugarteuro, I., Alberdi, X., y García, J. (2012). La definición en textos orales de divulgación científica: forma lingüística y estrategias comunicativas. *Revista Española de Lingüística Aplicada*(25), 245-262. Recuperado de [file:///C:/Users/Pc%20Home/Downloads/Dialnet-LaDefinicionEnTextosOralesDeDivulgacionCientifica-4102105%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Pc%20Home/Downloads/Dialnet-LaDefinicionEnTextosOralesDeDivulgacionCientifica-4102105%20(3).pdf)

- Vernon, S. A., y Alvarado, M. (2014). *aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad*. (INEE, Ed.) México: Materiales para apoyar la práctica educativa. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/417/P1D417.pdf>
- Vizer, E. A. (2012). *Paradigmas y estilos de conocimiento: "cultivando dominios sociales"*. Recuperado de http://labcom-ifp.ubi.pt/files/agoranet/05/vizer_paradigmasyestilos.pdf

Apéndices

Apéndice A. Prácticas sociales del lenguaje

Bloque	Estudio	Literatura	Participación social
I	Ampliar información acerca de un tema.	Leer y escribir fábulas.	Elaborar un juego de mesa con descripciones e ilustraciones.
II	Exponer el proceso de Crecimiento, desarrollo o transformación de un ser vivo.	Modificar el final de un cuento.	Difundir noticias sobre sucesos en la comunidad.

Apéndice B. Diario de campo

Proyecto: la producción de textos orales en los alumnos de segundo grado de educación primaria.

Propósito: registrar en el diario de campo el desenvolvimiento de los alumnos que presentan problemas al producir textos orales.

OBSERVACIONES:

1° Sesión:

- En la canasta de frutas, hubo producción de textos orales, aunque fueron oraciones pequeñas, todos lograron expresiones al presentarse ante sus compañeros.
- En las consignas, la producción de textos orales disminuyó considerablemente. A pesar de que se les proporcionó el tema a conservar, solo los alumnos que producen textos cumplieron con los objetivos, los focalizados necesitaron la intervención del investigador. Solo cuando el investigador estaba en la bina conversaban.
- En las imágenes se les observó más participativos aunque faltó profundidad en la explicación, se practicó la producción de textos orales.

2° Sesión:

- El cuento "Los tres cerditos" aunque es sencillo y tradicional, captó el interés de los niños y lo aplicaron a sus vidas.
- La creación de un cuento dificultó la producción de textos orales, se les complicó escoger un tema y se perfilaron por un tema conocido.

3° Sesión:

- Los alumnos que más participaron fueron Wendy, Juan Pablo, Celeste y Cindy.
- Los alumnos focalizados (Fernando, Karen, Juan Carlos) participaron produciendo textos orales.
- cada uno resultó ganador en algún momento y se integraron en la dinámica.
- Se favoreció el trabajo grupal, la confianza, integración como estrategias para la producción de textos orales.
- La lotería de palabras favoreció la expresión oral.
- participaron activamente en la rúbrica de coevaluación, algunos aún batallan para leer, por lo que necesitan la ayuda del investigador.
- En los recesos prefieren jugar fútbol que producir textos orales, aunque dentro del campo se comunican.

Apéndice C. Registro de observación

Hora	Interacción	Aspectos	Comentarios
9:00 am	R1DI: Buenos días niños vamos iniciar a trabajar con la clase del día de hoy, este la primera actividad que vamos hacer vamos a salir un momento afuera del salón para desarrollar una dinámica que se llama la canasta de frutas quieren participar en ella?	Identificar la producción de textos orales en los distintos eventos comunicativos donde participa el alumno.	En esta primera actividad, era necesario salir del salón, como fue una dinámica de presentación, promueve la expresión oral y la participación colectiva de los alumnos.
9:02 am	R1AL: Si si si R1DI: vamos vénganse. Vamos a formar un circulo, vamos a formar un circulo, Vamos iniciar con la actividad, la actividad consiste en lo siguiente, ustedes van a decir su nombre y van a decir también que fruta les gusta más de todas las frutas que ustedes conocen van a decir que fruta les gusta más. Voy a iniciar yo y después le vamos a dar la oportunidad a cada uno de ustedes voy iniciar con el niño que está a mi mano derecha y terminamos con A8. Vamos a empezar Mi nombre es Jonathan y me gustan las peras, no estén jugando di tu nombre di mi nombre di mi nombre es Fernando y que te gusta		
9:07 am	R1A1: sandia, R1A2: soy sindi y me gusta la manzana R1A3: soy Alejandra y me gusta las uvas R1A4: soy Flora y me gustaaa.....fresas R1A5: soy Ariana y me gusta la manzana R1A6: soy Jesús y me gusta el mango R1A6: Soy María y me gusta el plátano		
9:10 am	R1A7: Soy Jesús hay aplácate maría R1DI: tu nombre y que te gusta Juan Carlos. R1A7: ya se le olvido el nombre si lo sabe decir pero es penoso. R1A8: La naranja soy Juan Carlos y me gusta la naranja es Juan Carlos y le gusta la naranja. R1DI: Bueno ¿recuerdan la fruta que eligieron? Ahora ustedes lo van a decir. Más fuerte. Más recio de manera que se escuche lo que ustedes están diciendo y que todos los escuchemos para tener en nuestra memoria identificar qué es lo que		

Hora	Interacción	Aspectos	Comentarios
9:15 am	les gusta a cada uno de ustedes. Bueno empiezo yo soy Jonathan y me gustan las peras, R1A1: soy Fernando y me gustan las manzanas R1A2: soy sindi y me gustan las manzanas R1A3: soy Alejandra y me gustan las uvas R1A4: soy flora y me gustan las fresas R1A5: Soy Ariana y me gustan las manzanas R1A6: soy María y me gusta el plátano R1A7: soy Jesús y me gusta el mango R1A8: me da pena R1A7: soy juan Carlos me da pena la naranja dii R1A8: Manzana. R1DI: Bien La siguiente actividad consiste en lo siguiente yo les voy a dar una hoja que tiene escrita una oración y van a leer y comentar lo que señala la oración. Vamos a formar equipos de dos niños así de que necesitamos que organicen equipos de dos niños. Vamos hacerlo de la siguiente manera: Ariana vas a trabajar con tu compañerita María, juan Carlos lo va hacer con Fernando, flora con su compañero Jesús y Alejandra lo va hacer con Cindy así que van a mover los bancos y se van a poner de frente así las binas levanten los bancos pónganse de frente listos. La actividad consiste en lo siguiente pongan atención les voy entregar una pequeña oración a cada una de ustedes y sobre de esta van a empezar a platicar y lo que quiero es que ustedes platiquen no de otro tema aquí va la primera para el primer equipo, equipo de Juan Carlos, equipo de Flora, van a leerlas y sobre eso van a platicar, que es lo que más te gusta sobre del día del niño y así lo vas a platicar con él, que es lo que dice esta hoja?		

Apéndice D. Plan de trabajo

Plan de trabajo Problema: La producción de textos orales Propósito: como desarrollar la producción de textos orales en los alumnos de segundo grado de educación primaria. La propuesta de intervención: Quitando barreras y construyendo mi lenguaje Propósito de la investigación: Posibilitando la construcción de textos orales entre los alumnos. Destinatarios: Alumnos de 2° grado de una escuela primaria. Lugar: Escuela primaria de Ciudad Victoria. Tiempo: Tres sesiones. Responsable: Lic. Jonathan Vázquez Abundis.
--

Sesión 1: Conversando en el salón de clase.

Propósito de la sesión: Que los alumnos conversen en el salón de clase a través de diversas actividades que propician el dialogo, la comunicación y la expresión oral dentro del grupo.

Actividades	Recursos	Evaluación
*Primeramente se dará inicio a la sesión con la dinámica “La canasta de frutas”. Consiste en formar un círculo y que los niños digan su nombre y asocien una fruta de su agrado con la primera letra de su nombre. *Posteriormente, organizados en equipos de dos integrantes cada uno, les proporcionaré consignas a cada equipo para que dialoguen en base al tema que les tocó. *Por turnos, cada niño expresa lo que piensa del tema al compañero de bina y explica oralmente al grupo el tema del cual dialogaron. *En plenaria, se exponen todas las consignas y se elige la más interesante para el grupo. Los alumnos pueden interesarse por otros temas que quieran comentar y la consigna ganadora es la que se utiliza como retroalimentación de la actividad. *Se divide el grupo en dos equipos y se les proporcionan imágenes que contengan una variedad de elementos descriptivos como un	-Consignas -Imágenes	-Autoevaluación

Actividades	Recursos	Evaluación
mercado, la feria del pueblo, un rancho, una ciudad, etc. *Individualmente, los alumnos toman una imagen, la observan durante un tiempo determinado y la describen oralmente ante el grupo sin observarla. *Por último, cada niño coevaluará a un compañero asignado, indicando los elementos mencionados y omitidos de la imagen que le tocó.		

Sesión 2: Construcción de cuentos colectivos.

Propósito de la sesión: Que los alumnos comprendan la importancia que tiene el expresarse oralmente

Utilice la construcción de cuentos tomando en cuenta los puntos de vista de sus compañeros.

Actividades	Recursos	Evaluación
- Como primera actividad los alumnos escucharán la redacción de un cuento de la biblioteca escolar. - Individualmente los alumnos comparten al grupo lo que más les agrado del cuento y se genera un cambio de opiniones en el aula. - organizados en binas, los alumnos escogen un tema de su interés para crear un cuento en base a sus experiencias. - Una vez terminado el borrador, los alumnos interpretan el desenlace de sus ideas en hojas de máquina para que integren el cuento. Para ello harán uso de dibujos que sirvan como guía visual. - Por turnos, se escogen los equipos para que expongan su cuento y que cada alumno explique el significado de los dibujos que se incluyan. - Para finalizar la sesión, se hace una retroalimentación de las actividades implementadas donde se pretende que el alumno exprese lo que aprendió durante la clase.	- Hojas de máquina - colores - Lápices	- Autoevaluación - Diario de clase

Sesión 3: Lotería de palabras.		
Propósito de la sesión: Que los alumnos interactúen y utilicen los textos orales como medio de comunicación.		
Actividades	Recursos	Evaluación
- Como primera actividad, se les cuestiona a los alumnos sobre sus principales gustos e intereses, esto para favorecer la confianza en sí mismos a través de la expresión oral. - Una vez terminada la actividad de inducción, los alumnos participan en la estrategia denominada “Lotería de palabras”, la cual se organiza de la siguiente manera. * De manera grupal se acomodan los bancos de manera que se forme un círculo. * Se reparten las cartas que previamente fueron elaboradas de modo que todos los alumnos tengan su material para jugar. * Se escoge un alumno al azar para que participe como moderador y guíe la dinámica. * El alumno que resulte ganador en su carta tomará el lugar de moderador para que todos participen en el juego de tarjetas. * Al alumno que más dificultades presente al expresarse se le invita para que continúe corriendo las tarjetas para que favorezca su expresión oral. - El objetivo de esta dinámica no es obtener ganadores o evidenciar a los que presenten problemas de expresión, más bien se pretende generar en los alumnos el desarrollo del lenguaje por medio de este tipo de actividades. - Como actividad final, se invitan alumnos de otros grados superiores para que acudan al aula y puedan establecer un tema de conversación por medio de consignas.	- Cartulinas - Colores - Marcadores	- Rúbrica de coevaluación - Diario de clase

Apéndice E. Ejemplo de entrevista grupal

Objetivo de la entrevista: evaluar el uso de los textos orales en los distintos eventos comunicativos en los alumnos de segundo grado de una primaria comunitaria.

1.- ¿Han observado cambios en su expresión oral durante el desarrollo de las actividades? De no ser así ¿Qué dificultades tuvieron?

2.- ¿Qué tipo de cambios han observado?

3.- ¿Qué fue lo que más les gustó de las actividades que realizaron?

4.- ¿Para qué les puede servir utilizar la expresión oral?

5.- ¿Qué le podrían decir a alumnos de su misma edad que se les dificulta utilizar su expresión oral?

6.- ¿Cómo se sienten ahora que utilizan su expresión oral?

PREGUNTA	EXPRESION ORAL	OBSERVACIONES
1a		
1b		
2		
3		
4		
5		
6		

Apéndice F. Plan de evaluación

Dentro de cada una de las tres sesiones del plan de acción, se propusieron las siguientes herramientas evaluativas.

Sesión 1.

Autoevaluación 2°

Nombre del alumno(a): _____

*Lee cada enunciado y marca con una (x) la opción con la cual te identificas.

	Lo hago muy bien	Lo hago a veces y puedo mejorar	Necesito ayuda para hacerlo
Participo en cada una de las actividades.			
Utilizo la expresión oral en las actividades que realizo.			
Participo en la elaboración del cuento.			
Me gusta aportar ideas en las actividades.			
Uso los textos orales como medio para favorecer nuevos conocimientos.			
Respeto las participaciones de mis compañeros.			

Sesión 2.

Autoevaluación.

Nombre del alumno(a): _____

*Elige una de las opciones que se presentan a continuación y marca con una (x)

<i>Utilizo la producción de textos orales</i>	
	Cuando el maestro promueve participaciones
	Cuando converso con compañeros de la escuela, amigos y familia

	Cuando se me presenta un problema y es necesario comentarlo
	Cuando algo me llama la atención y deseo que los demás lo sepan
<i>Al momento de producir textos orales</i>	
Los obstáculos que se me presentan impiden que produzca textos orales	
	Siempre
	A veces
	Nunca
Participo en la construcción de cuentos y en la explicación de los mismos	
	Siempre
	A veces
	Nunca
Reconozco que el trabajo en equipo beneficia la producción de textos orales	
	Siempre
	A veces
	Nunca
Me acerco al maestro para que me apoye cuando tengo dificultades de producir textos orales	
	Siempre
	A veces
	Nunca

Sesión 3.

Rúbrica de coevaluación de la lotería de palabras.

Nombre del alumno: _____

Nombre de tu compañero: _____

LOGRO	3	2	1	0	Puntaje
-------	---	---	---	---	---------

Disposición	Tiene una excelente disposición en la realización de cada una de las actividades.	Muestra disposición en la realización de las actividades	Muestra poca disposición en la realización de las actividades.	No tiene disposición para participar en las actividades que se desarrollan.	
Participación	Participo eficientemente en la dinámica “lotería de palabras”, respetando turnos y tomando la palabra cuando le correspondía	Participó parcialmente en la dinámica “lotería de palabras”, respetando turnos y tomando la palabra cuando le correspondía.	Participó en la dinámica “canasta de frutas”, aunque no respeto los turnos de participación.	Se le dificulto participar en la dinámica “lotería de palabras”, no sabía cómo dirigir la dinámica cuando le tocaba su turno.	
Expresión oral	Hace uso de la expresión oral en todos los eventos comunicativos donde se desenvuelve.	Hace uso de la expresión oral en la mayoría de los eventos comunicativos donde se desenvuelve	Hace uso de la expresión oral en algunos eventos comunicativos donde se desenvuelve.	No hace uso de la expresión oral, es callado y no produce textos orales.	

Total: