

## PROBLEMA DE INNOVACIÓN Y ESTADO DEL CONOCIMIENTO

**S**uele decirse por algunos investigadores ligados a la corriente dominante de la ciencia, que todo problema de investigación surge de la teoría para volver a la teoría, y a veces se afirma, de una manera más refinada, que surge de la frontera del estado del conocimiento, desde un contexto de justificación y mediado por una hipótesis, para que una vez culminado el proceso de investigación, los resultados se discutan y se sumen a la masa crítica de conocimiento de un campo determinado.

Desde otro punto de vista más inductivo, se puede afirmar que el problema de investigación surge de la “realidad” –entendida como cotidianidad y/o práctica opuesta a la teoría (sin teoría)– y que por la mediación metodológica, una vez construidos los datos e interpretados, desde ahí se asciende a la teoría.

Aunque ambas posiciones pueden conciliarse desde la posición clásica en la que se conceptualiza la praxis como unidad dialéctica entre la práctica y la teoría sociales (Lucákcs, 1969; Besse, 1969; Gramsci, 1980; Sánchez Vázquez, 1980), cuya articulación mutuamente crítica y enriquecedora permite superar el sentido común en el contexto de una totalidad social concreta.

Pero ¿un problema de innovación de dónde surge? Quizá pueda surgir de ambos polos a la vez o de uno y otro de manera entrelazada, es decir, en el marco de una praxis educativa (Carr, 1990; Carr y Kemmis, 1988). En todo caso, a los prácticos, a los educadores que día a día coadyuvan a la formación de los sujetos (alumnos o estudiantes) con los que interactúan, les preocupa ante todo la práctica o su práctica y los problemas que de ella surgen cotidianamente.

Adoptando esta preocupación y el interés por resolver problemáticas cotidianas, asumimos en primera instancia el problema de construir el pro-

blema. La problematización es la primera “etapa”, por decirlo con esta palabra, del proceso metodológico. Es lugar común afirmar que el método de investigación inicia cuando se formula, es decir, cuando se identifica y se delimita teórica y empíricamente un problema epistemológico y finaliza cuando se construye el objeto de estudio mediante un informe o “tesis” en donde se comunican formal y sistemáticamente los hallazgos respecto a dicho objeto.

En este orden de ideas, coincido con Sánchez Puentes (2014: 78) en que “Problematizar es indudablemente uno de los momentos de alta tensión del quehacer científico. Como se sabe, la problematización es un proceso en el que concurren numerosas actividades, tareas, acciones e iniciativas concretas y sencillas cuyo propósito es formular cada vez con mayor precisión y claridad el problema de investigación”. Se trata de un proceso que semeja un embudo, puesto que se parte de una formulación muy general de un tema de investigación o de innovación, que se va delimitando progresivamente hasta concretarse en el problema de innovación. De acuerdo con el mismo autor, problematizar y redactar informes, así como todo “el dominio del arte de construir y organizar remite a múltiples operaciones básicas relacionadas con la pericia para armar y enlazar” que en su conjunto son un saber práctico constitutivo del oficio de investigador (p. 108). Por eso podemos afirmar que el proceso de problematizar implica un periodo de cuestionamiento que culmina al identificar el problema de innovación como bien ausente y a construir en la realidad, o como problema de investigación en calidad de obstáculo y de ausencia de conocimiento o de contradicción entre dos conocimientos establecidos en un mismo campo sobre un objeto epistémico.

Por lo anterior, para tomar los problemas prácticos cotidianos y desde ese conjunto de situaciones poder identificar y delimitar un solo problema que se presenta en el hecho educativo del día a día y convertirlo en “el” problema de innovación e investigación, es indispensable cumplir varias condiciones, entre ellas:

- a) Que surja del proceso de problematización y se identifique y delimite con precisión.
- b) Superar su mera elaboración a partir del sentido común.

- c) Contextualizarlo, justificarlo y articularlo en un campo de conocimiento especializado, particularmente en los fundamentos o saberes epistemológicos, teóricos y metodológicos de éste.
- d) En su aspecto investigativo, es decir como problema de investigación, formularlo como una ausencia en el conocimiento, un vacío epistemológico o enigma dentro de un paradigma vigente en el campo de conocimiento, o también como una contradicción entre dos enfoques, teorías o perspectivas teóricas.
- e) En su aspecto de innovación, formularlo como “objeto teleológico” susceptible de existir en un futuro potencialmente existente, es decir un futuro construible o futurible, cuya realización se opone a la situación problemática efectivamente existente en el pasado-presente (diacronía), al presente diagnosticado en un corte temporal (sincronía) o que genera una inflexión en los procesos inerciales.

En ese orden de ideas, para construir el problema partiendo del polo de “la práctica” con los saberes y sentido común que poseemos como sujetos, podemos enunciar una serie de situaciones problemáticas que vivimos o viven los sujetos de nuestro entorno inmediato en el centro educativo, con la intención de seleccionar uno solo por medio del proceso de problematización.

Al enunciar y hacer una lista de las situaciones problemáticas podemos generar enunciados muy imprecisos y genéricos; por lo que debemos precisar y delimitar cada problema educativo cotidiano. Cada problema que se plantee debe indicar o responder: 1) ¿En qué consiste? 2) ¿Quiénes los viven? 3) ¿Cuándo y dónde se presenta?

El qué del problema contiene algunas palabras que el sujeto emplea y que forman parte de su “marco conceptual” o cuando se da el caso de participar en un grupo operativo, entonces se trata de un “esquema conceptual, referencial y operativo” (ECRO), según lo establecido en la psicología social de Enrique Pichón-Riviere (1985-1988). Estas palabras que definen inicialmente a cada problema, serán indicios o prenuncios de las palabras clave que se emplearán en la I+D+I; puede ser que estas palabras empleadas inicialmente se mantengan o se cambien por otras conforme avanza cada dimensión del proceso, sea la innovación o la investigación. Además

el problema debe ser formulado como tal, es decir, no solo señala el hecho, sino lo que este significa para el sujeto y, por lo tanto, desde una valoración que el sujeto realiza como una condición negativa de la realidad vivida; en consecuencia se usarán palabras o una construcción sustantiva (dos o más palabras) cargadas con un valor negativo y que impliquen la falta de... o la carencia de..., se trata desde un punto de vista dialéctico, del reino de la necesidad desde donde se hace visible el reino de la posibilidad.

Entre los instrumentos que hacen posible el proceso de problematización podemos utilizar una tabla para guiarnos en el planteamiento de los problemas y para seleccionar al final de este proceso de problematización un solo problema; así se cubre el primer tramo del método.

Con el propósito de ir más allá del sentido común, conviene situarlo en un campo de conocimiento, es imprescindible construir un estado del conocimiento relativo al objeto de trabajo, o sea al objeto de investigación u objeto de innovación.

El estado del conocimiento se elabora a partir del conocimiento producido y delimitado en alguna unidad de espacio-tiempo, por ejemplo: el estado del conocimiento de la investigación educativa sobre innovaciones en la práctica docente en México de 2000 al 2010. Por tanto, se elabora a partir de documentos primarios en los que se inscribe el conocimiento en mención, es decir, artículos, ensayos; tesis u otros documentos recepcionales de posgrado, libros publicados; tales documentos primarios pueden localizarse en bibliotecas, CD's, repositorios en páginas *web*, o en forma libre en internet, entre otros lugares físicos y virtuales.

A partir de los documentos primarios se elaboran distintos documentos secundarios; éstos pueden incluir resúmenes, paráfrasis, citas textuales, diagramas, reseñas de libros u otros formatos en los que se inscriban los contenidos del texto primario. Por tales circunstancias los denominamos provisionalmente: recuperaciones.

Cualquier recuperación en un documento secundario o cualquier modalidad de trabajo, entre las mencionadas con anterioridad, puede ser presentada en un producto académico como “reporte de lectura”, “reseña de libro”, incluso “ensayo analítico” o de alguna otra manera; todo ello como una actividad académica regular y cotidiana en los espacios educativos.

Sin embargo, para elaborar un estado del conocimiento, es necesario superar la mera recuperación del contenido de un documento primario en el nivel de un documento secundario; ya que ésta recuperación sólo muestra un panorama general y, eventualmente, algunos acercamientos a aspectos específicos del texto primario.

Las recuperaciones son textos secundarios construidos sobre el texto primario, que para ser útiles en la elaboración de un estado del conocimiento, deben incluir principalmente los elementos siguientes del contenido del documento primario:

1. El propósito de la investigación, innovación, etcétera, o en su caso el tema, problemática u objeto de trabajo.
2. La teoría del método o metodología que se haya empleado.
3. La teoría del objeto y los conceptos claves, con sus definiciones (en los casos relevantes).
4. Los datos relevantes y su interpretación, en su caso.
5. Los resultados o las conclusiones (que en estricto sentido son cuestiones distintas).
6. Las polémicas o discusiones a las que realiza alguna aportación.
7. Los datos de identificación del documento primario, lo que permitirá citar la fuente.
8. Los datos de adscripción o ubicación de los autores: institución, país, etcétera.

Conviene elaborar una ficha técnica que conjunte las recuperaciones relativas a cada uno de los documentos primarios, a manera de tabla y con los elementos de la lista anterior. En cualquier caso, es preferible expresar las ideas del autor del texto primario en las propias palabras de quien realiza el texto secundario al recuperar el sentido de aquel texto dentro del secundario; también pueden incluirse algunas citas textuales cuando el texto primario ha sido muy relevante y dicha aportación resulta fundamental citarla.

Lo mencionado con antelación puede mostrarse en un documento como en el ejemplo siguiente, que se empleó dentro de las bases de datos para construir un estado del conocimiento (Piña, Furlán y Sañudo, 2003):

Tabla 10. Matriz 1 de análisis de una tesis de posgrado (a).

Datos generales	Metodología de:		
	Investigación	Intervención	Exposición
<p><b>TITULO:</b> Expresiones emocionales en el aula y procesos de conocimiento. Un estudio etnográfico en Guanajuato.</p> <p><b>AUTOR:</b> Uc Mas, Lázaro</p> <p><b>ESCUELA:</b> Primaria matutina en medio urbano marginado: una colonia de trabajadores manuales en Salamanca Guanajuato. Cuenta con 300 alumnos, y 12 maestros, 1 Mtro. de apoyo, 1 Mtro. de Educación Física, 1 Mtro. de Educ. Especial, 1 Intendente y 1 Director. Existen 12 aulas y 2 1ª. Generación, Sede Guanajuato.</p>	<p>Desarrolla la descripción densa (Geertz, 1988) "como una forma de ser de la etnografía, de las interacciones maestro-alumno desde el fondo de un salón de clases".</p> <p>Realiza observaciones abiertas, levanta 37 registros y lee estos hasta lograr que las series de eventos adquieran sentido y establece focos de observación o puntos de atención. También realiza entrevistas y aplica cuestionarios a alumnos</p> <p>Prosigue realizando análisis de los puntos de observación, revisión de registros y búsqueda de textos sobre comunicación. Recibe crítica reflexiva de compañeros y asesores.</p> <p>Después observa secuencias de clase y construye unidades de análisis (las emociones interacciones Mo-Ao.) y realiza lecturas teóricas.</p>	<p>No hay evidencias de intervención</p>	<p>La tesis contiene: Introducción donde plasma una visión del contexto, bosqueja la problematización y el método construidos y presenta el texto.</p> <p>Un cuerpo de 3 capítulos, conclusiones y bibliografía.</p> <p>Capítulo 1. Desarrolla un discurso propio muy congruente construyendo un estado del conocimiento (somero), en el cual aborda la emotividad en el aula y los usos comunicativos y cognitivos del habla (Habermas,1993); en el discurso inserta diversas citas a mitad de sus reflexiones.</p> <p>Capítulo 2. Aborda la dimensión social en las aulas de las expresiones emocionales, primero retomando referencias teóricas (hay algunas citas) y buscando precisar su esquema de pensamiento, abordando enseguida algunas evidencias empíricas o episodios interactivos, mediante viñetas; llega a establecer los dos tipos de interacción en cada uno de los 3 momentos regulares de las sesiones.</p> <p>Capítulo 3. Utiliza un proceso lógico similar, con un uso de citas y viñetas parecido; sin embargo existe una profundidad mayor en el análisis llegando a distinguir dos tipos de emociones: fáctica y disposicionales (Lyons, 1993.) y su relación con el aprendizaje (Bruner, 1990,1994).</p>

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se muestran otros elementos de la misma matriz de análisis.

Tabla 11. Matriz 1 de análisis de una tesis de posgrado (b).

Sujetos, subjetividad, intersubjetividad	Práctica educativa	
	Lo educativo: no se aborda explícitamente	
	Recuperación, análisis	Problematización
<p>Manifiesta evidencias e interpretaciones al respecto. Los sujetos: 1 maestra y 1 maestro de 5°.B y 6°.A y sus alumnos. Los Maestros desarrollan interacciones muy distintas con sus alumnos en el plano emocional: Promueven disposiciones emocionales y habituaciones de diferencia tipo en sus alumnos. El maestro una relación de ayuda y la maestra una rel. De contrariedad-inhibición. En esta última ni Ma., ni Aos. Parecen darse cuenta de la rel. Que establecen; parece creer sobre todo la Ma. Que están comunicándose sobre el tema de la clase (y lo que están aprendiendo es currículo oculto). "Gran parte de la comunicación de la vivencia emocional es lo no verbal... es un nivel inconsciente" "Los Aos. Poseen estructuras de interpretación a nivel preflexivo... construyen creencias" construyen dos tipos de aprendizaje uno</p>	<p>NO SE DEFINE LA PRÁCTICA. Establece que en la práctica educativa de los docentes se observaron regularidades en las secuencias de clases con tres momentos: a) Inicia la jornada escolar con la "revisión de tareas", generalmente de un tema visto el día anterior y de manera individual; b) Enseguida "el maestro toma la palabra e inicia la explicación de un tema nuevo o de un tema anterior", c) Finalmente se continúa con "ejercicios destinados a comprobar o reafirmar el tema recién enseñado". "En la práctica educativa de los docentes se encuentran interacciones de contrariedad-inhibición y también de ayuda; al mismo tiempo notamos que un tipo de interacción es más frecuente que el otro, y que las emociones fácticas expresadas (actos expresivos o conductas), al ser recurrentes, dan lugar a la formación de emociones disposicionales (pre-disposiciones emocionales)". Los dos tipos de emociones "se realimentan mutuamente, dando lugar a la formación de hábitos de respuesta (emocional)". En una "interacción de ayuda... el desarrollo de emociones disposicionales de seguridad confianza.</p>	<p>Al realizar sus primeras observaciones intenta "superar las preconcepciones de sentido común" y la familiaridad de lo cotidiano, "se experimenta una molesta sensación de incapacidad para poder describir todo lo que sucede adelante", vive el aburrimiento. Contempla "de pronto una situación que dispara la imaginación... es la intuición de que algo nuevo ocurre, y que develarlo es la tarea subsecuente. Realiza "lecturas iniciales (puede suponerse que de los registros), categorizaciones y recategorizaciones. Avanza en construir relaciones y en el trabajo conceptual (lectura de libros) y orienta el trabajo de campo previendo lo que observará. Establece como "foco de observación" eventos múltiples: gestos de los maestros, los tonos de voz, los ademanes bruscos, y los silencios de los niños, sus miradas cabizbajas y huidizas... Identifica las secuencias de clase Va y viene entre los registros y los textos. Las críticas externas le "desencantan", pero le "sirven de aliciente para reorientar el trabajo analítico".</p>

Fuente: Elaboración propia.

En esta última parte se muestran los elementos faltantes para complementar la matriz de análisis.

Tabla 12. Matriz 1 de análisis de una tesis de posgrado (c).

Innovación, transformación, Intervención	Saberes que sustentan la investigación o la innovación	Problemas/observaciones generales
SIN EVIDENCIAS	<p>EN CUESTIONES METODOLÓGICAS: Retoma a Geertz (1988). EN ASPECTOS TEÓRICOS: En cuanto a su objeto retoma la "Teoría evaluativo-cognitiva" de las emociones. J. Lavé (1991), C. Rogers (1989), Watzlawick (1995). Además retoma a Habermas, A. Heller (1993), Berger y Luckman (1993), M. Bertely (1985).</p>	<p>No manifiesta la pregunta principal de indagación. Los cuatro apartados de la introducción no parecen guardar relación entre sí, los temas aparecen cortados. No se trabaja "lo educativo". No se aborda la práctica como categoría central, aparece eventualmente la práctica docente como telón de fondo de las interacciones entre maestro y alumnos. No aparece la estructura o totalidad de la práctica, por lo que se imposibilita la articulación de las viñetas analíticas con el conjunto de la práctica. La vinculación entre emociones y aprendizaje carece de evidencias empíricas.</p>

Fuente: Elaboración propia.

En un documento secundario, como el anterior, los elementos recuperados e integrados deben permitir:

1. En general: juzgar la pertinencia, suficiencia y aportación del artículo y responder cuestionamientos tales como: ¿hasta qué grado el artículo hace una contribución original?, ¿cuál es la lógica del punto de vista presentado?, ¿cuál es el grado de validez de la evidencia presentada?



2. La teoría: ¿en qué consiste el marco teórico usado?, ¿cuál es la metodología empleada?, ¿la teoría y la metodología se han aplicado apropiadamente?
3. La metodología: ¿es apropiada?, ¿se explica claramente?, ¿es insuficiente o débil?, ¿se omitieron procesos u operaciones?, ¿permitió un trabajo heurístico sobre el objeto?
4. Los resultados: ¿se presentan y se describen los resultados de manera total y clara?, ¿son consistentes?, ¿los datos se podrían interpretar de otra forma?, ¿existen datos que no se tomaron en cuenta para formula los resultados?
5. Las conclusiones: ¿son valiosas?, ¿aportan a la construcción del campo de conocimiento?, ¿permiten usos o aplicaciones para la resolución de problemas?

No es pertinente detenernos en estos momentos para profundizar en las características que hacen diferentes a un “estado de la cuestión” (como suele decirse en el ámbito anglosajón), un “estado del arte” (más propio de la artesanía intelectual y las culturas académicas de raíz latina) o un “estado del conocimiento”. Sólo cabe mencionar que se considera al “estado del conocimiento” como el producto intelectual de mayores posibilidades, profundidad y sistematización con relación a los otros.

El “estado del conocimiento” se ha definido en la literatura científica mexicana como:

El análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo de tiempo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (Rueda, 2003: 4).

En consecuencia, un producto académico, sea un ensayo o un artículo de investigación, que muestra el estado del conocimiento tiene los siguientes propósitos:

- a) Resumir y organizar los componentes más relevantes: teoría, metodología, datos y resultados de investigación reciente, además de otros elementos.
- b) Agrupar, organizar, nombrar y clasificar la literatura existente, analizándola de manera sistemática
- c) Identificar sus productores y delimitar espacial y temporalmente dicha producción, mostrando los tipos de la misma, su origen institucional y nacional y otros aspectos de sus condiciones de producción.
- d) Desarrollar una perspectiva del área, identificando los problemas y objetos de estudio, valorando el conocimiento producido, evaluando las principales tendencias y planteando un horizonte de desarrollo posible y su impacto.
- e) Aportar a la construcción de un conocimiento general del área o campo de conocimiento y, en la medida de lo posible, proporcionar una mirada original, con ángulos novedosos que proporcione claridad sobre la configuración de un campo específico.
- f) Recuperar o retomar el conocimiento producido, a efecto de situar dentro de la configuración del campo de conocimiento un nuevo proyecto o programa de investigación o innovación.

Los documentos o fuentes primarias en la elaboración de dicho estado son los artículos, ensayos, ponencias, libros u otro tipo de producto académico escrito sobre el tema y cuyo contenido es incorporado en documentos secundarios, cuyo ejemplo es una matriz de datos o bien fichas de trabajo, en las cuales se vierte el contenido esencial del documento primario para someterlo a análisis.

Un instrumento valioso para elaborar la ficha técnica de cada uno de los documentos primarios es la matriz de análisis, la cual se convierte en documento secundario cuya funcionalidad consiste

en facilitar el análisis de la información; este instrumento se puede construir de varias maneras según se mostró anteriormente y ahora se plantea otro ejemplo:

Tabla 13. Matriz 2 de análisis de textos.

TÍT.	AUTORES			DATOS DE LA PUBLICACIÓN			
Objeto de estudio/tema	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN			ASPECTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS			RESULTADOS Y CONCLUSIONES
	Paradigma/enfoque/método	Técnicas empleadas	Instrumentos	Enfoque	Teorías/autores	Palabras clave y su significado	

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la información organizada, agrupada y ordenada en las matrices de análisis, se puede construir el artículo de investigación, como producto en el que se manifiesta el estado del conocimiento y que constituye un documento terciario que toma forma de producto académico comunicable.

Dicho artículo, debe mostrar tales datos y el análisis y valoración respectiva para ofrecer al lector una versión con los cinco propósitos que se mencionaron con anterioridad. Para lograrlo, conviene establecer la estructura de este nuevo texto con sus apartados, a partir de un índice tentativo.

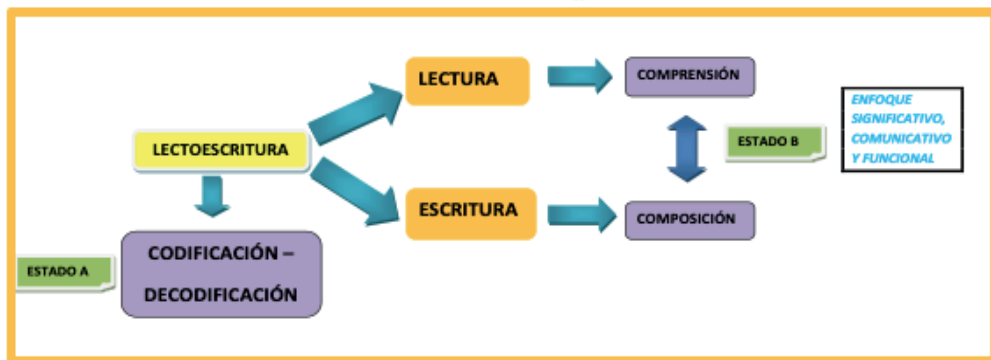
Los apartados pueden agruparse de distinta manera. Al respecto pueden servir de modelo los distintos estados del conocimiento elaborados por los investigadores del COMIE, en la Colección de doce volúmenes: “La Investigación Educativa en México 1992-2002” cada volumen de esta colección contiene un índice distinto y sugerente que puede retomarse. Por ejemplo, el Volumen 2: “Acciones, Actores y Prácticas Educativas”, coordinado por Juan Manuel Piña, Alfredo Furlán y Lya Sañudo, contiene tres posibilidades de estructuración del

estado del conocimiento, ya que cada una de sus tres partes es una manera distinta de presentarlo.

Entre las conclusiones, puede y debe mostrarse la vinculación entre nuestro problema de trabajo –de investigación y de innovación– y el conocimiento construido en el campo y mostrado sistemática y organizadamente en nuestro estado del conocimiento.

En resumen, para realizar el estado del conocimiento de un problema-objeto de innovación, se requieren las fuentes primarias, los documentos secundarios en los que se organiza la información y finalmente el producto académico que se constituye en el estado de conocimiento; dicho estado permite identificar y seleccionar la teoría pertinente para la interpretación de los datos y para guiar el proceso innovador. A continuación se muestra un tipo de formulación general de los Estados A y B del proceso de innovación en un caso de innovación relativa al tema de “la comprensión y composición de textos en un grupo de primer grado de educación primaria”.

Figura 5. Estados A y B en innovaciones en lectura y escritura.



Fuente: Chávez, 2013.

La utilidad de este trabajo, cuando incluye elementos provenientes de la teoría en el diagnóstico, consiste en proporcionar un contexto llamado de justificación y en aportar elementos para precisar el objeto de innovación al inicio y fin del proceso de innovación (Estados A y B), ya que al conocer en detalle y organizar el conocimiento existente podemos retomar los rasgos cualitativos y los indicadores cuantitativos con

los que se diagnostica la situación del objeto de innovación en su fase de “problema-objeto” o “Estado A” y a su vez, nos permite visualizar el “Estado B” con una mejoría en cada uno de esos rasgos o indicadores.

En forma consecuente a esta formulación general, se realizan los auto-diagnósticos detallados de la situación inicial o estado “A”, que va seguida de una formulación detallada donde se muestran los avances entre tres ciclos de innovación para llegar hasta el “Estado B” o situación final del proceso de innovación, mismo que contiene las metas de resultado efectivamente logradas. Propiamente la comparación entre los estados “A” y “B” es lo que nos permite afirmar si existió realmente un proceso de cambio con innovación.

Un estado del conocimiento tiene un efecto recursivo sobre los componentes que analiza u organiza, como toda meta-organización y meta-proceso; en este caso sobre los conocimientos y productos académicos de los cuales parte. Agregamos que la recursividad implica que las relaciones causa-efecto son bidireccionales entre la parte y el todo.

Tabla 14. Avances del proceso de innovación por ciclos.

	“ESTADO A” DIAGNÓSTICO	PRIMER CICLO DE INNOVACIÓN: “FERIA DEL LIBRO”	SEGUNDO CICLO DE INNOVACIÓN: “MI PEQUEÑO TEATRITO GUIÑOL”	“ESTADO B” TERCER CICLO: “EL JUICIO DE TOMÁS Y LOS PASTELES”
COMPRESIÓN LECTORA	Literal (11n) Organización de la información (12 n) Inferencial (2 n) interpretativo, crítico, apreciación y recreación lectora (0n)	Literal (6n) Organización de la información (11n) Inferencial (6 n) Interpretativo(1n) Crítico (1n) Apreciación y recreación lectora (0n)	Literal - Organización de la información (13 n) Inferencial (6n) Interpretativo(2n) Crítico(2n) Apreciación y recreación lectora (2n)	Literal -Organización de la información (4n) Inferencial (7n) Interpretativo (6n) Crítico(7n) Apreciación y recreación lectora (5n)
COMPOSICIÓN DE TEXTOS	No se trabajaba, solo era contestar las actividades del libro. Los <u>reportes</u> de lectura eran en casa y solo se llenaban: qué pasó <u>inicio</u> , <u>desarrollo y final</u> . Nivel 1 (25n) , Nivel 2 y 3 (0n)	Se inició con <u>formatos grupales</u> que contenían la <u>estructura del cuento</u> (qué paso inicio, desarrollo y final) pero además de agregarle las características de los personajes, la problemática, el comentario, de un mismo texto. Nivel 1 (25n) , Nivel 2 y 3 (0n)	A partir de los formatos reflexionaron sobre <u>su propia construcción de los cuentos</u> Nivel 1 (20n), Nivel 2 (5n), Nivel 3 (0n)	1. Describen su historia oralmente 2. Hacen preguntas de la historia (auditorio) 3. Escriben el borrador (binas o individual) 4. Leen o leo su cuento en voz alta para que lo escuchen y se den cuenta de los errores. 5. Hacen versión final y representan Nivel 1 (13n), Nivel 2 (8n), Nivel 3 (4n)

Fuente: Chávez, 2013.

Respecto a la recursividad que se muestra en el “efecto holográfico” del todo en sus partes, ya afirmaba Morín (1997) que “el todo está en la parte que está en el todo”; lo cual se aplica en el caso que nos ocupa, ya que una vez realizado el estado del conocimiento (un todo) como conocimiento de segundo nivel, puesto que integra los conocimientos previos relativos al tema u objeto de conocimiento (las partes), al situarlas dentro de aquel “todo” y mediante esta contextualización se inmiscuye o inserta “dentro” de las partes.

De esta misma manera, el estado del conocimiento contextualiza el objeto de conocimiento, pero además “sobredetermina” la identificación y delimitación de los elementos analítico-constructivos y conceptuales del objeto; esto se ejemplifica en el caso anterior en el que se muestra una elaboración de los “Estados A y B” que son definidos por medio de las categorías de los niveles de comprensión y composición de textos inspirados en los niveles construidos por Ferreiro y Gómez Palacio (1997) y Emilia Ferreiro (2007).