



Secretaría de Educación Pública
Secretaría de Educación Pública y Cultura
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad UPN 25 A

La Comprensión Infantil del Habla Profesional
en Situación de Enseñanza-Aprendizaje

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

PRESENTA

Medina González Noemi

LICENCIADAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Morga Navarrete Margarita
Romero Zevada Georgina
Santos Aldana Blanca Patricia

Culiacán Rosales, Sin., Junio 1996



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Culiacán Rosales, Sinaloa. Junio 11 de 1996.

**C. PROFRAS. NOEMI MEDINA GONZALEZ
MARGARITA MORGA NAVARRETE
GEORGINA ROMERO ZEVADA
BLANCA PATRICIA SANTOS ALDANA**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "LA COMPRESION INFANTIL DEL HABLA PROFESORAL EN SITUACION DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE" opción TESIS a propuesta del asesor M.C. Héctor Manuel Jacobo García manifiesto a ustedes que reunen los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se les dictamina favorablemente su trabajo y se les autoriza a presentar su examen profesional.


MTR. FIDENCIO LOPEZ BELTRAN
PRESIDENTE DE LA COMISION DE
TITULACION DE LA UNIDAD 25A


S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 25A
CULIACAN

INDICE

INTRODUCCION	1
I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1 Justificación	8
1.2 Objetivos	10
II MARCO TEORICO	12
2.1 a) Lenguaje y desarrollo; niños preescolares	12
2.2 b) Las interacciones maestro-alumno como sistema social escolar	30
III HIPOTESIS	38
3.1 Método, Sujetos y tratamiento estadístico	38
3.2 Descripción de la muestra estudiada	42
3.3 Características Generales del Método utilizado	43
IV PROCEDIMIENTO ESTADISTICO	49
4.1 Planteamiento de la hipótesis	49

4.2	Estadístico de prueba y condiciones para su uso	50
4.3	Reglas de decisión	51
4.4	Interpretación de los resultados	52
	CONCLUSIONES Y/O RECOMENDACIONES	60
	BIBLIOGRAFIA	64
	APENDICE: Entrevistas realizadas a educadoras y alumnos de diferentes jardines de niños	67

AGRADECIMIENTOS

Si existe alguna profesión cuya responsabilidad rebase todos los límites, sin duda es la del magisterio. Como docentes nuestro espíritu de servicio exige día a día una constante preparación y una visión clara y precisa de nuestros propósitos educativos en donde el tiempo, la voluntad y la constancia son factores importantes en el camino hacia la evolución de nuestro quehacer docente.

Lograr ésto no es una tarea fácil, ello implica imprimir un gran esfuerzo que se extiende no sólo al espíritu individual sino que involucra el apoyo de otras personas. De ahí que en la realización de este trabajo, resulta ineludible expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que de una manera u otra contribuyeron al logro de este objetivo.

A nuestros padres, hermanos, esposos, hijos y amigos, por ofrecernos siempre muestras de apoyo y comprensión, concediéndonos la oportunidad de impulsar nuestra formación profesional y personal.

A nuestros asesores, quienes con su intervención pedagógica nos condujeron continuamente a la reflexión de nuestra labor educativa.

A las educadoras de los Jardines de niños que se dejaron involucrar en esta tarea académica, quienes con gran profesionalismo pusieron mentes y sujetos en una "caja de cristal" para facilitar nuestra observación clínica.

A los niños que son causa y motivo de esta actitud investigadora; especialmente a los niños que exploramos, por darnos la oportunidad de entrar en su mundo, en su realidad que no habíamos sospechado.

Nuestro reconocimiento al profesor José Antonio Mercado Machado, responsable Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional en los inicios de nuestro trabajo, quien siempre manifestó su interés y apoyo. De igual forma agradecemos al profesor Fidencio López Beltrán, Director de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 25A Culiacán, por su disposición dinámica y comprometida en el impulso académico de los docentes.

Y muy especialmente a nuestro asesor y amigo profesor Héctor Manuel Jacobo García a quién expresamos nuestro reconocimiento por su gran calidad

humana y profesional, por su espíritu de servicio y de investigación, por mantenernos siempre en el rumbo de nuestros propósitos; en la consecución de nuestra meta y la satisfacción de ver consolidado el esfuerzo de este equipo de trabajo.

INTRODUCCIÓN

Es indiscutible que para lograr sus fines, toda intervención pedagógica recurre a un instrumento intelectual e insustituible como lo es el lenguaje. Sin él difícilmente el educador podría desarrollar, comunicar o negociar con sus alumnos las tareas a realizar dentro del ámbito escolar.

Considerando la relevancia del tema y tomando en cuenta tanto la complejidad que tiene la comprensión de los procesos de adquisición del lenguaje como la dificultad que implica en el nivel preescolar la comprensión del flujo oral derivada de las intervenciones del docente, el equipo investigador se dió a la tarea de diseñar una estrategia de intervención metodológica a través de la cual se pudiera indagar el grado de comprensión que tiene el niño sobre el habla profesoral que cotidianamente se desarrolla en el contexto aúlico.

Una vez concluido el trabajo de investigación, se ponen a consideración las acciones teórico-metodológica y de campo que dieron soporte al presente trabajo.

En la primera parte se incluye un análisis teórico sobre los diferentes enfoques que explican los procesos de adquisición del lenguaje, se parte entonces de una revisión general de los planteamientos de la psicolingüística de Chomsky, cuya base de explicación esta centrada en un dispositivo genético que dota al ser humano de la capacidad lingüística. Sobre el particular, se hace referencia a los universales lingüísticos en el que se sustenta el planteamiento de una gramática válida para todos los contextos y comunidades lingüísticas.

Así también se presenta una noticia sobre la adquisición del lenguaje hecha por Jean Piaget quien considera al lenguaje como un subproducto del pensamiento.

Otro de los autores que dió soporte a la realización de este trabajo es L. S. Vygotsky quien sostiene que el desarrollo del pensamiento y el lenguaje en el sujeto se dan en forma paralela y que éstos mismos tienen su estructura de sostén en el contexto social.

A si mismo se retoman los trabajos de J. Bruner y K. Kaye quienes continúan la linea de L.S. Vygotsky relevando en su análisis las interacciones

sociales en el contexto familiar, destacando a la vez la existencia de formatos y rutinas de conversación.

En un apartado posterior se presenta la metodología utilizada la cual incluye características psicosociales y culturales de la muestra poblacional, misma que fué tratada a través del método clínico. Este método por sus características de abordaje permitió la exploración del desarrollo conceptual infantil en relación a algunos conceptos importantes del discurso profesoral expuestos por la educadora al momento en que el equipo realizaba la observación.

Asi mismo se formalizan los resultados de la investigación a través de la estadística inferencial. En este sentido se aplicó una prueba de hipótesis elemental sobre una muestra poblacional para comprobar los supuestos que dirigieron el presente trabajo.

En el último apartado se concentran las conclusiones y sugerencias generales producto de las diversas acciones de investigación, misma que se ofrecen al buen juicio de toda persona comprometida con el quehacer docente

y/o a quienes se interesen en conocer los procesos del desarrollo psicolingüístico del sujeto.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Si después de las diez de la mañana de cualquier día de trabajo escolar, alguien se asoma a observar pocos minutos la interacción social y didáctica en un grupo escolar del jardín de niños, se dará cuenta del caos aparente en el que la educadora ejerce su profesión.

Verá a algunos niños de pie, cantando; otros, sentados, usando sus crayolas; allá percibirá grupitos forcejear y tal vez, también, vea a uno o dos separados del resto y cada quien por su lado haciendo el "solito". Se preguntará, sin encontrar una pronta respuesta, acerca de las estrategias didácticas que utiliza la educadora para estimular su desarrollo intelectual o para que puedan apropiarse significativamente de algún contenido de aprendizaje. Se preguntará también de qué recursos se vale la maestra para poder concentrar la atención tan dispersa de tantos niños que expresan inquietudes heterogéneas por hacer cosas.

Si nuestro observador se descentra de sí mismo e imaginariamente asume el rol de la educadora, empezará a pensar cómo le haría él para integrar a

los aislados; para callar a los que cantan, para tranquilizar a los que forcejean y para lograr que los niños, todos, puedan compartir un mismo sentido.

Lo primero que se plantearía sería, tal vez, llevar "orden" al aula. Les invitaría a que se sentaran todos y que callaran. Si no le atienden, les prometería algún premio a quienes lo hicieran primero. Si esto por alguna razón no le funcionara, los dejaría que continuaran haciendo "su relajo" o bien terminaría imponiéndose mediante estrategias coercitivas como lo hacen todos aquéllos que carecen de un conocimiento adecuado del nivel de desarrollo intelectual, intereses e inquietudes propios de los niños preescolares.

La educadora, en cambio, procede como lo hace porque sabe que los niños tienen sus diferencias individuales. Que no es posible mantenerlos toda la jornada callados y quietos haciendo una pura actividad porque su proceso de constitución como sujetos sociales tiene historia y no inicia cuando asiste por primera vez al jardín de niños. Su orden obedece a una concepción distinta de la que parte el orden que demanda nuestro imaginario observador, porque la educadora sabe que tiene que atender la heterogeneidad mediante esos espacios de interacción espontánea como una forma de establecer un puente que dé

continuidad a la vida cotidiana familiar y la escolar.

Con ello evita rupturas y discontinuidades entre la escuela y la vida, atenúa el malestar infantil y garantiza que los niños, al día siguiente, se reencuentren en la escuela.

Estos son principios elementales de los que todas las educadoras tienen plena conciencia. Sin embargo, ¿estarán todas conscientes que esa historia de constitución de los sujetos también tiene correlación con la cantidad y calidad de los saberes que portan en su estructura conceptual y que éstos intervienen de forma significativa para que el discurso de su habla profesoral en situación de enseñanza-aprendizaje sea comprendido por los niños que tienen a su cargo? ¿Se habrán dado cuenta que la cantidad de unidades lexicales que tiene el niño en su código no siempre es suficiente para comprender el flujo oral mediante el cual ellas pretenden establecer la comunicación? ¿Estarán totalmente conscientes de que las producciones lingüísticas del niño no siempre son representativas del significado convencional ni que tampoco tienen el suficiente repertorio de unidades lexicales para marcar lingüísticamente todas sus ideas en tanto logros cognitivos? ¿Habrán puesto en el centro de su reflexión que estas limitaciones

lexicales infantiles tienen también su origen en la naturaleza de las rutinas de conversación en las que les ha tocado participar fuera de la escuela y que en ese sentido algunos niños vienen más limitados que otros? ¿Se habrán puesto a pensar que esas limitaciones de orden lexical y conceptual traban la comunicación? ¿Se habrán preguntado qué tanto comprenden los niños de todo lo que les dicen cuando están en situación de enseñanza-aprendizaje? ¿No estarán haciendo del diálogo una ilusión, dando por hecho que todo lo que dicen a los niños, éstos lo comprenden tal y cómo ellas creen? Estas son algunas preguntas que nuestra investigación ha tomado como objeto de estudio y a las cuales pretende dar respuestas.

I.I. Justificación

Las educadoras realizan su acción pedagógica mediante un instrumento intelectual que es fundamental: el lenguaje. Sin él difícilmente pueden socializar, comunicar o pactar con los niños las actividades que deben de realizar durante la jornada de trabajo. Sin embargo, siendo el uso de la lengua un instrumento imprescindible en la enseñanza de los jardines de niños con educación regular, no siempre se percibe que autorregulen su habla profesoral cuando están en

situación de enseñanza-aprendizaje. Lo que sí es muy común encontrar en su discurso es la tendencia a utilizar muchas expresiones de carácter afectivo y un uso indiscriminado del diminutivo de los sustantivos y la adjetivación positiva.

Quienes realizan este trabajo de investigación sostienen que las educadoras no han hecho una reflexión metalingüística con respecto al uso particular que hacen de la lengua cuando realizan la intervención pedagógica. No han hecho de su habla profesoral un objeto de reflexión. Esta carencia genera que las educadoras no siempre utilicen las unidades lexicales adecuadas a la capacidad infantil de comprensión del flujo de las expresiones orales ni a la capacidad de producción que tiene el niño en su léxico.

El propósito de esta investigación es advertir la urgencia de que las educadoras pongan en el centro de su atención los usos concretos que hacen de la lengua frente al grupo escolar y probar que cuando se carece de esa reflexión de orden metalingüístico no siempre existe la certeza de que lo que tratan de comunicar al grupo escolar es precisamente lo que sus alumnos están comprendiendo.

Con este trabajo se pretende motivar a las educadoras y a los maestros en general para que autorregulen el discurso del habla profesoral en situación de enseñanza-aprendizaje. Se cree que si los maestros leen y atienden las recomendaciones que aquí mismo se plantean, se estaría colaborando con ellos en la solución de algunos "problemas de aprendizaje" que tienen su origen en la descompensación de orden cultural y lexical con la que llegan algunos alumnos a la escuela debido a que no han tenido la oportunidad de constituirse como hablantes nativos participando en rutinas de conversación ricas en significados y unidades lexicales.

I. 2. Objetivos

Advertir la urgencia de la autorregulación del habla profesoral en situación de enseñanza-aprendizaje como un medio que permita la simetría entre la estructura conceptual de los niños y la de los programas de estudio del curriculum del preescolar.

Promover la toma de conciencia con respecto a la importancia de la reflexión metalingüística como medio que permita adecuar el habla profesoral

utilizada en la intervención pedagógica al repertorio lexical infantil.

Probar que en el habla profesoral de la educadora existen unidades lexicales que no son comprendidas por el niño y que eso traba la comunicación. Los niños no siempre comprenden lo que la educadora da por hecho.

Aportar elementos que estén en la base del diseño de estrategias de intervención pedagógica que superen algunos "problemas de aprendizaje" que tienen su origen en el uso inadecuado de la lengua.

II MARCO TEÓRICO

2.I. Lenguaje y desarrollo: niños preescolares

Sin duda, el tema de la adquisición del lenguaje ha sido motivo de múltiples estudios. Diversos investigadores los han realizado con el propósito central de conocer las causas y los procesos que están en la base de la apropiación infantil del uso y funciones de la lengua de la comunidad a la que pertenecen los sujetos.

Hasta antes de los 60's, los lingüistas y pedagogos habían estudiado la adquisición del lenguaje, centrándose más en la cuantificación de palabras que en la cualificación. Se calculaban y analizaban las categorías y el número de palabras que los niños eran capaces de producir a determinadas edades, pero no ofrecían explicaciones más comprensivas de lo que implicaba el proceso de apropiación de la lengua. Eran simplemente trabajos descriptivos. No aportaban datos que permitieran una mayor explicación y comprensión de la relación existente entre procesos de adquisición, marcaje lingüístico y desarrollo

cognitivo (Vila, 1990:85).

Noam Chomsky en los años 60's da un giro a las concepciones que sobre adquisición del lenguaje existían hasta esos momentos. Crea una teoría diferente, busca contribuir al desarrollo de una psicolingüística que fuera más allá de la mera descripción. En principio, considera que el lenguaje es propio de la naturaleza del ser humano y que precisamente el hecho de hablar es lo que le diferencia del animal¹ (Chomsky, 1973:112-114; Chomsky, 1986:41; Vila, 1990:87).

Una de las limitaciones de su teoría es que lejos de destacar el carácter social del lenguaje, privilegia las capacidades intrínsecas del niño, afirmando que el habla está genéticamente determinada, relevando, así, su carácter innato.

Chomsky asegura que desde las primeras emisiones verbales de los niños se pueden descubrir rasgos comunes llamados universales lingüísticos, lo que

¹ Una referencia sobre lenguaje humano y comunicación animal se puede encontrar en el capítulo "Contribuciones de la lingüística al estudio del entendimiento, 3. Futuro" en Chomsky, N. (1968) Language an Mind, Hacourt, Brace & World, Inc. USA trad. al castellano por Juan Ferraté, El lenguaje y el Entendimiento. Biblioteca Breve, Seix Barral, Barcelona, 1971.

significa que existe una similitud con respecto a las reglas que siguen en la utilización de palabras para designar un objeto-sujeto-acontecimiento. A esta hipótesis, Chomsky la inscribe dentro de lo que llama Gramática Universal (GU) que define como:

El sistema de principios, condiciones y reglas que son elementos o propiedades comunes a todas las lenguas humanas, no sólo por accidente, sino por necesidad; me refiero naturalmente a la necesidad biológica, no lógica. así pues, se puede pensar que GU expresa "la esencia del lenguaje humano". La GU será una invariante entre los seres humanos y especificará lo que el aprendizaje lingüístico debe lograr para obtener buenos resultados (Chomsky, 1986:32).

Se cree que aún cuando el niño en sus inicios verbales emita una sola palabra en determinada situación, por ejemplo para decir que quiere agua, utilice solamente la palabra -agua-, lo que lleva implícita una frase más amplia como -mamá quiero agua-. Esta es una evidencia de que el niño conoce la estructura de la frase total, pero que le es imposible aún expresarla verbalmente ya que su léxico de producción todavía está limitado. En este sentido se hace especial énfasis en estudiar la posición en la que los niños emiten una palabra, lo que vuelve indiscutible el carácter sintáctico de los análisis chomskianos.

Aunque en sus inicios tuvo especial aceptación, la tesis de Chomsky fue cuestionada y puesta en duda con la introducción del análisis semántico que planteaba una reflexión no sólo en el orden en que se sitúan las palabras, sino

también acerca del significado y las relaciones entre la forma y aquello que significaban (Vila, 1990:86)

En relación a la adquisición del lenguaje, Piaget considera que no es el lenguaje lo que define a la especie humana. Para él lo específicamente humano es una capacidad cognitiva general de la cual es expresión -el lenguaje- (Vila, 1990:84) y que la posibilidad de emplear y combinar las palabras responde a la aparición de la función simbólica como capacidad previa que el niño construye durante el período sensoriomotor.

En este período, según Piaget, el niño comienza a dar intencionalidad a sus conductas, es decir, para que exista el lenguaje se requiere que antes el niño tenga la capacidad de simbolizar y de representar mentalmente la realidad ya que el lenguaje es un sistema arbitrario al cual se accede mediante la actividad cognitiva. Se deduce, entonces, que Piaget prioriza la actividad intelectual y manifiesta que el lenguaje es un subproducto o expresión del pensamiento, por lo que difícilmente se dará de manera inversa (Linaza, 1989; Jacobo y Velázquez, 1992).

Aun cuando los trabajos de Piaget han revolucionado el estudio del pensamiento y el lenguaje infantil, es evidente también que han existido investigadores del mismo campo que discrepan de su hipótesis cognitiva.

Por ejemplo, L.S.Vygotsky a diferencia de Piaget, cree que el desarrollo del pensamiento y lenguaje se dan en forma paralela, es decir, ambos procesos se influyen mutuamente, más que considerar al lenguaje como simple subproducto del desarrollo cognitivo.

Vygotsky considera que el niño desde temprana edad está en contacto directo con el medio ambiente el cual le provee de los elementos necesarios para la apropiación del lenguaje. En ese sentido dicha apropiación no está suspendida en el vacío, sino que está directamente conectada con la vida social del niño y la de los otros.

Diversos estudios realizados por Vygotsky lo llevaron a creer que la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va de lo individual al socializado, sino que va de lo social a lo individual y que es en éste último

cuando el niño logra tener un lenguaje interiorizado que mediante procesos de desarrollo alcanza una estabilización en los inicios de la edad escolar.

El proceso del pensamiento que va de lo social a lo individual es caracterizado por Vygotsky como la capacidad de transferir las formas de comportamiento social a la esfera mental del sujeto, además que la función de palabras tanto en los niños como en los adultos es la comunicación y el contacto social que primero se hará de manera global y multifuncional cuando utiliza una sola palabra para designar varios objetos o situaciones y más adelante sus funciones comenzarán a diferenciarse (Vygotsky, 1992) cuando el niño descubre que cada cosa tiene un nombre y comienza a preguntar sobre la denominación de cada objeto.

A pesar del tiempo transcurrido para que se diera el redescubrimiento de la obra de L. S. Vygotsky, es evidente la influencia marcada en los trabajos posteriores sobre el tema de la adquisición del lenguaje. Los de J. Bruner y K. Kaye, son algunos de ellos.

Tal y como lo exponen Linaza (1989); Jacobo y Velázquez (1992:31) la

explicación bruneriana sobre la adquisición del lenguaje no ignora que el niño nace con un equipo que hace posible determinadas funciones intrínsecas, advierte, además, que existen procesos cognitivos generales desarrollados en los primeros años de vida del niño que le ayudan a adquirir el lenguaje. También enfatiza la importancia de las interacciones sociales en el contexto familiar y fundamentalmente, en las relaciones diádicas niño-adulto.

Con estos saberes de fondo y alegando una prematura extensión de carta de defunción del Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje (DAL) chomskiano, Bruner va a su encuentro complementándolo con el Sistema de Apoyo para la adquisición del Lenguaje (SAAL). Considera que este sistema ayuda al DAL puesto que una de las limitaciones de la teoría de Chomsky fue pensar que el lenguaje podría adquirirse independientemente de la interacción social y del conocimiento del mundo (Véase Linaza, 1989; Jacobo y Velázquez 1992).

El contexto de interacción lingüística del niño con el adulto se caracteriza por tener cierta regularidad y estabilidad; su estructura de sostén descansa en la existencia de formatos y rutinas de conversación constituídas mucho antes de que

el bebé llegue al mundo. La inserción activa del bebé en ellos hacen que poco a poco vaya reconociendo dicha estructura de interacción y, por aproximación sucesiva vaya apropiándose de los significados que se ponen a circular tanto en los formatos como en las rutinas de conversación en las que participa. De esta manera el niño va construyendo la intersubjetividad que le es fundamental para convertirse en persona y poder ser como los otros, al mismo tiempo que reconoce al adulto como el regulador de los intercambios lingüísticos y los turnos de intervención en la comunicación lingüística.

Gracias a la participación tanto en los formatos como en las rutinas de conversación el niño se pone en contacto directo con el lenguaje y con un modelo de uso particular de la lengua que poco a poco y por la vía de interacción se lo va apropiando de manera reflexiva, comprensiva y constructiva.

El proceso de adquisición del lenguaje, dada la complejidad que le subyace, no es posible explicarlo con una precisión indiscutible; en cambio, lo que sí es posible, aunque todavía en términos muy relativos es describir los principales momentos evolutivos por los que atraviesa el niño en dicho proceso. Dar cuenta de una explicación de este tipo, nos dota de un esquema inductivo

de la ruta que sigue el niño en la adquisición del lenguaje.

La importancia de conocer el proceso normal que sigue el niño en la adquisición del lenguaje ofrece la pauta para entender las manifestaciones atípicas que algunos niños presentan, porque primero es necesario conocer el desarrollo normal de adquisición para poder después distinguir cuáles acontecimientos tienen un carácter patológico y cuáles no. Por ejemplo, el hecho de que un niño logre expresar a la edad de 2 años sus primeras frases y a otro le sea posible hacerlo hasta los 3 ó 4 años, no quiere decir que este suceso deba ser catalogado como una actividad patológica, sino que vendría a ser una variación individual que puede ser explicado por la calidad y cantidad de las rutinas de conversación en las que ha participado e integran el contexto lingüístico en el que le ha tocado vivir.

Determinar cómo o en qué momento el sujeto es capaz de apropiarse del código no es una empresa fácil. Es difícil precisar o delimitar la cantidad de palabras que el niño deba poseer a una edad específica, así como el uso y función que le atribuye. Sin embargo, las investigaciones realizadas por Luque, Sebastián 1991, Cortés (1991), Soto (1989) y otros, son verdaderas

aproximaciones al tema.

En nuestros días se concibe que el lenguaje permite la construcción de la realidad objetiva a través de un sistema lingüístico aceptado socialmente. Esto es; el lenguaje se da cuando el individuo es capaz de codificar e internalizar una variedad de aspectos de la realidad de manera que puede representar a otros la existencia de objetos, acciones, eventos, etc., en ausencia de los mismos (Valmaseda, 1990:104).

En una revisión bibliográfica sobre el tema, Alfonso Luque e Ignasi Vila (1990) encontraron que el desarrollo de la capacidad lingüística no se puede explicar sin relacionarlo con el medio social y la capacidad intelectual. De ahí que la apropiación del lenguaje esté correlacionado con la experiencia social y el desarrollo cognitivo. Estos estudios parten del supuesto de que el ser humano es un aprendiz de la lengua desde sus primeros días de vida y hasta entrada su edad adulta.

Luque y Vila (1990:176-182) describen los momentos evolutivos de la siguiente manera:

Durante los dos primeros años de vida; se da la relación diádica adulto-bebé, aparecen los formatos del lenguaje (interacción y alternancia de expresiones). La sonrisa y el llanto iniciales que van progresando constituyen a la par que otros recursos vocales y gestuales, la base de la comunicación prelingüística. Entre el cuarto y el noveno mes aproximadamente tienen lugar las etapas del "balbuceo" y el "laleo". A partir de los nueve meses aparecen primeras vocales claramente pronunciadas. La transición del gesto a la palabra y el acceso a la convencionalidad posibilitan que al final del primer año de vida el niño pronuncie, aunque no correctamente, las primeras palabras tomadas del adulto. En esta edad toda la intención comunicativa se resume en enunciados de una sola palabra.

Hacia los 18 y 20 meses se pronuncian correctamente todas las vocales y algunos diptongos. Se estabiliza la pronunciación de casi todas las consonantes y aparecen a los dos años las hiper-regularizaciones producidas por el niño, por ejemplo, "poní" por "puse", "no cabo" por "no quepo". Estas hiper-regularizaciones se prolongan por lo general hasta los cinco o seis años, finalmente en este período empiezan a usarse las preposiciones, artículos, adjetivos.

De los dos a los cuatro años, no obstante que se ha ampliado y diversificado su contexto de interacción, el escenario primordial para la imitación, sigue siendo la familia. Predomina en esta edad el “aquí y el ahora”. El pensamiento se caracteriza por el egocentrismo y el sincretismo. El niño se enfrenta a nuevos interlocutores realizando esfuerzos mayores para ampliar la comprensión del habla. Durante este lapso el léxico crece a un ritmo notable, duplicándose el vocabulario cada año.

A partir de los dos años, aparecen las primeras combinaciones de tres o cuatro elementos, las cuales no siempre respetan el orden; sustantivo, verbo, objeto, las interrogaciones no son completas y hasta los cuatro años se dominan las construcciones sintácticas simples. De los 4 a los 6 años, el acceso a la educación formal le ofrece al niño nuevas exigencias y nuevos modelos para observar e imitar activamente. Los juegos de adopción de roles son cruciales en este momento de su desarrollo. En esta etapa de especialización perceptiva y motriz, se multiplican las destrezas motoras finas. La inteligencia se encuentra en el subestadio intuitivo del estadio preoperatorio desde el que tiene lugar un acercamiento gradual (primero intuitivo y luego racional) a la lógica operatoria. A partir de los años preescolares los escenarios de interacción se ven

diversificados, sin embargo son insuficientes para que el niño supere totalmente el egocentrismo de su pensamiento.

El proceso de comprensión y producción lingüística está estrechamente relacionado con su capacidad para categorizar al mundo. La semántica frente a los niños, es una gran desconocida si se compara con la gramática o la fonología. Las razones son tal vez las dificultades inherentes al estudio del significado.

Aunque algunos autores señalan que el léxico y la sintaxis están al principio muy vinculadas, y que el niño toma del flujo lingüístico unidades amplias con significado. En un primer momento toma la unidad como una sola palabra, pero después logra segmentar y analizar. por ejem. comida, ropa, personas, animales, etc.

Aclara que la adquisición del significado se da de manera paulatina y que en sus inicios los primeros significados que el niño atribuye a las palabras no corresponden necesariamente con los significados que el adulto atribuye a esa misma palabra.

Por ejemplo el término miao-miao lo utiliza para nombrar únicamente a su gato y no a otros gatos. Lo que ha sido objeto de estudio por diversos investigadores denominándoles sobreextensiones. Este hecho se entiende como: generalización del uso de una palabra a otros referentes, en este caso, utilizar el término miao-miao tanto para los gatos, perros, cerdos, etc.

Según Clark, (1973) Las categorías se construyen con base en atributos perceptivos como tamaño, forma, sonido o movimiento, gusto y textura, posición contraste a la de Nelson quien sostiene que tiene su origen en variables de tipo funcional (usos y acciones) y no perceptuales.(Véase; Soto, 1989: 288 - 289).

Bowerman señala que el proceso de categorización se produce con base en prototipos, que el niño toma como ejemplos de la categoría semántica a adquirir. Es decir, el niño refiere sus primeras palabras siguiendo el ejemplo que le muestre unidades de la misma categoría. Por ejemplo, es más fácil que considere como referente de la palabra "pez" a una "mojarra" que a un "tiburón". (Véase; Soto, 1989:291).

Al hablar de la estructura de la lengua es importante considerar que el

sujeto nace con un equipo determinado de tipo intelectual que le permite interactuar con los objetos de su entorno, ir descubriendo sus propiedades así como ubicar estos "descubrimientos" en un contexto específico.

De esta manera el sujeto puede ir generando el conocimiento del mundo con sus respectivas categorías que le permiten la organización de la información que obtiene de su entorno a través de la lectura que hace de él mediante la interacción.

Es importante mencionar que el dominio del lenguaje tiene que ver necesariamente con la comprensión del flujo oral y con el desarrollo intelectual. En ese sentido, el sujeto tiene que poseer una base de conocimiento para poder expresarse y comunicarse con los demás . De ahí que sean tan importantes las relaciones diádicas que se establecen en un primer momento del desarrollo del niño con la madre y el contexto físico, social y cultural en las cuales se desarrollan estas primeras manifestaciones de comunicación.

Estas relaciones diádicas entre madre e hijo se van extendiendo a contextos mas amplios en donde las rutinas de conversación que establece el niño rebasan

el entorno familiar, lo que hace que el niño acuda a contextos de interacción simbólica con significados diversificados. Así tenemos que al momento de llegar al contexto escolar donde el lenguaje se utiliza de una forma mas o menos pautada acerca del "conocimiento del mundo", el niño ya posee en su mente algunos significados desde los cuales construye socialmente a la realidad. Esta construcción puede no coincidir con la que propone la escuela. La función de ésta ha de ser compensar conceptualmente al niño para que empiece a construir la realidad tal y como lo propone el curriculum escolar.

De ahí pues, la importancia de que el docente conozca el proceso natural que sigue el niño en la construcción de significados así como la significación que atribuye a los objetos o sucesos dependiendo de las situaciones que hayan servido de marco contextual. Así tenemos que es imprescindible que las atribuciones de significados construidos por los niños sean también compartidos por el profesor. De ocurrir ésto se estaría dando un paso muy significativo en relación a la comprensión por parte del niño de los contenidos programáticos manejados por la educadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este trabajo se enfatiza el proceso de construcción de conceptos y

significados en el niño debido a que la problemática abordada en el mismo, supone que las estructuras semánticas del niño preescolar tiene correlación tanto con el lenguaje empleado por el docente como con los aprendizajes escolares. De ahí que sea fundamental abordar detalladamente la manera de cómo el niño va accediendo a la estructuración de los sistemas de significados, es decir; a la manera de cómo el niño dependiendo del contexto le atribuye un significado "x" a determinados objetos.

Al respecto A.R.Luria (1989: 42) dice que "El proceso de desarrollo del lenguaje infantil y en particular, el dominio del vocabulario- que se inicia en la vida de la criatura a finales del primer año y comienzos del segundo- se ha venido representando como un simple proceso de "asimilación" de los vocablos de la lengua desarrollada que utiliza el adulto". Esta afirmación es indiscutible, sin embargo no quiere decir que el niño asimile de súbito todos los vocablos de la misma manera como aparecen en el lenguaje del adulto.

El niño tiene que hacer un largo recorrido que le permite ir constructivamente apropiándose del sistema lingüístico de la comunidad a la que pertenece. En ese proceso, puede apreciarse que el niño utiliza lo que los

psicolingüistas han denominado "sobreextensiones", éstas consisten en la manera de como el niño con una misma palabra evoca diversas situaciones u objetos, por ejemplo, Ana Gabriela, a los 1:03, utiliza la palabra "agua" para referirse no sólo al significado convencional de este término, sino que lo utiliza para significar todo aquello que esté relacionado con la alimentación.

Otra situación similar se presenta cuando otro niño con un determinado vocablo en este caso "miau" evoca, por ejemplo, no sólo a un gato, sino a otro animal parecido a éste, ya sea por la "suavidad" de su pelo o porque tiene "cuatro patas"etc.; o bien, puede referirse a una situación en la cual no tengan que ver los rasgos "típicos" del animal en cuestión,sino a una situación de agresión al recibir un arañazo por parte de dicho animal.

De cualquier manera lo más importante a destacar aquí es que el niño construye poco a poco los significados que le permiten categorizar al mundo para construirlo socialmente. Esta construcción estará más o menos próxima a la cultura escolar dependiendo de la naturaleza, calidad e intensidad del flujo simbólico de las interacciones y rutinas de conversación en las que le toque participar. Es aquí donde pretendemos justificar nuestra intervención

investigativa.

Creemos que si un niño ha participado en formatos de adquisición del lenguaje y en rutinas de conversación, donde los significados que se ponen a circular están próximos a la cultura escolar bajo un marcaje lingüístico sintáctico adecuado, no tendrá problemas de comprensión del habla profesoral porque ya existe una base conceptual previa que es común al contenido instruccional que le interesa al profesor enseñar.

2.2. La interacción maestro-alumnos como sistema social escolar.

Según K. Kaye (1986:49-50) un sistema social abierto queda establecido cuando se atienden dos criterios: la historia compartida y la persecución de fines comunes.

Hablar de la historia compartida implica que los miembros de una diada sean capaces de prever el comportamiento del otro en cuanto que han sido partícipes de experiencias comunes que los remiten a la construcción de un conocimiento compartido. El otro criterio se refiere a que los sujetos para

integrarse en un sistema social deben compartir fines comunes.

Un aspecto importante en el sistema social es que los sujetos tengan una visión global del todo y el lugar que ocupan en el mismo.

De acuerdo a estas precisiones conceptuales se puede afirmar que la relación establecida entre alumnos y educadora cumplen con los dos criterios básicos que definen al sistema social. En esta relación díadica se comparte una historia que conjuntamente van construyendo. Los elementos de la díada se mantienen vinculados en razón de que ambos pretenden fines comunes o al menos complementarios.

Poco a poco los alumnos, sin proponérselo, aprenden a ser alumnos. Conocen la función de la educadora. Preveen las acciones de la misma y tratan de acomodarse a las intervenciones que sistemáticamente realiza. Suponen que en el grupo hay que estar en disposición de aprender y que van a ser enseñados por la profesora. Entienden que quien sabe es la maestra y por eso tiene capacidad para enseñar. Le reconocen la autoridad que la escuela le delega y sin resistencias explícitas, participan del ambiente simbólico que el maestro les

organiza y de las rutinas de trabajo pedagógico que les propone.

La educadora sabe que los alumnos son los destinatarios de su acción pedagógica. Reconoce que ellos están allí con la finalidad de aprender los conocimientos que el curriculum escolar postula como legítimos. Tiene conciencia que ella sabe y que los niños de preescolar no saben y que su función central es la de homologar la estructura conceptual de los mismos con las del programa del plan de estudios al tiempo que estimula su desarrollo intelectual. Hace sentir a los alumnos que se trabaja de acuerdo a lo que ellos proponen. Por mero principio, pone en el centro los intereses de los niños y trabaja de acuerdo con ellos.

No obstante, las relaciones que la educadora establece con sus alumnos son de carácter coercitivo. Aunque no se puede negar de que existe un esfuerzo de acomodación entre ambos, los alumnos no pautan el trabajo de la educadora, sino que es ésta quien la determina. De cualquier manera, habría que observar que en este nivel educativo el alumno tiene un marco más amplio de acomodación al maestro y de pautarle su quehacer que en los niveles superiores, pero, incluso, este espacio para la acomodación recíproca llega hasta donde la

educadora lo permite. En última instancia ella lo concede y ella precisa los límites.

El sistema social escolar se caracteriza por ser un espacio de interacción simbólica asimétrica. Si bien es posible construir una historia compartida, lo cierto es que entre alumnos y educadoras se establece, una asimetría conceptual con respecto a los contenidos de aprendizaje planteados en los programas de estudio y a la propia estructura conceptual de la educadora.

Reconociendo esta asimetría conceptual, los propósitos de la escuela es homologar, al menos, los contenidos de la estructura conceptual infantil con los contenidos de aprendizaje planteados en la estructura conceptual de los programas de estudio del curriculum escolar. Esta es una tarea de la escuela y una de las preocupaciones centrales, en este caso, de la educadora.

Lograr esta divisa; demanda que se tenga una comunicación real con los alumnos, lo que exige irremediabilmente que en situación de enseñanza-aprendizaje se mantenga una vigilancia estricta sobre los usos del lenguaje.

Si la educadora pretende lograr la simetría conceptual con sus alumnos, debe necesariamente autorregular su habla profesoral, no sin antes haber explorado en el niño su léxico de producción, por un lado y por el otro, el de comprensión del flujo lingüístico que le es propio a la comunicación oral.

Si la educadora quiere tener éxito en la tarea de enseñar debe, primeramente, reconocer si ya se encuentran en la estructura conceptual del sujeto cognoscente en desarrollo algunas unidades lexicales, conceptos y categorías claves del contenido de aprendizaje que se pretende enseñar. Hacer esto le permite a la educadora y a cualquier docente, planificar su actividad de forma adecuada para promover el desarrollo o lograr una inclusión significativa de la nueva información en el sistema de creencias contenido en la estructura conceptual de quien aprende. (Ausubel, 1987; Madruga, 1990).

Sin duda tal acontecimiento es trascendente cuando se habla de aprendizaje, sí consideramos que la tarea fundamental del acto de enseñar consiste en estimular el desarrollo de habilidades del pensamiento y la construcción de una intersubjetividad; entendida como el proceso a través del cual es posible acceder a las representaciones de otra persona para compartir significados.

¿Cómo es posible establecer la intersubjetividad? Esta cuestión remite en primer término a la toma de conciencia acerca de la forma como el niño aprende el significado de las palabras, construcción conceptual que no obedece ni a una construcción pasiva o en el vacío ni a la simple evocación de la palabra dicha con frecuencia, sino a una categorización de lo real a través de procesos que en una primera fase son posibles por razones de índole perceptual, luego por el uso y función, atribuidos a las palabras utilizadas en contexto en cuanto que éstas son asumidas como símbolos, y finalmente por relaciones entre unidades lexicales, pero sobretodo porque los niños son apoyados por contextos de interacción social lingüística y por que desde que nacen participan de formatos y rutinas de conversación preestablecidas en su pequeño mundo. (ver K. Nelson, 1988:91-100).

No obstante, parafraseando a Kaye (1986) la intersubjetividad se establece hasta que el flujo lingüístico de A significa para B, lo que A se propone que signifique, y por lo tanto, hasta que el flujo lingüístico tenga un doble status en el repertorio de A, produciendo un efecto en él cuando otros lo emiten y produciendo igualmente este efecto en él cuando A lo utiliza para producir el

mismo efecto en otros.

El problema de generar la intersubjetividad académica en un grupo escolar con respecto a los programas de estudio radica en asegurarse del estado de descompensación cultural con la que los alumnos arriban a la escuela para evitar que se utilice un código que a los alumnos no los remita a ningún significado.

En este trabajo se sostiene que muchas de las dificultades que aparecen en la comprensión del conocimiento escolar tienen que ver con la carencia de estrategias de trabajo que ayuden a la educadora a autorregular el uso de un código adecuado al léxico del niño preescolar. No debe caerse en la lógica fácil de suponer que la evocación de una palabra en un contexto apropiado indica que los niños comprenden el significado con el que la emplean, pues muchas de las primeras producciones son aprendidas directamente como producciones, imitando su empleo en el contexto apropiado, puesto que llegar al nivel de comprensión y producción de los signos lingüísticos supone cierta interiorización e interpretación social en la mente del sujeto. Al respecto Wittgenstein afirma:

saber lo que algo significa es cuestión de saber sus usos en el discurso social, aprender los diversos usos que puede recibir una forma de expresión constituye el proceso mismo de llegar a entenderla.

En este trabajo de investigación se ha tomado como objeto de estudio al habla profesoral de las educadoras en situación de enseñanza-aprendizaje para probar que la comunicación con sus alumnos se traba porque dan por supuesto de que el conocimiento previo con el que llegan los niños a la escuela coadyuva en la comprensión del nuevo input lingüístico, sin antes haberse dado la oportunidad de construir una intersubjetividad como forma de conocerse como sujetos escolares y como una forma, también, de establecer condiciones para conocer más.

Si no se quiere que los alumnos y maestros hagan del diálogo una ilusión en el aula, las educadoras tienen que responder con creatividad e ingenio para ofrecer un marco de interacciones didácticas que favorezcan la socialización y el flujo de significados entre sujetos, de tal manera que la estrategia didáctica prevea la acomodación de los que más saberes tienen con los que menos tienen. Se trata, entonces, de hacer del escenario aúlico un espacio de compensación cultural por la vía de la interacción.

III. HIPÓTESIS

La comprensión infantil del habla profesoral en situación de enseñanza-aprendizaje de los contenidos programáticos del curriculum preescolar es diferente de la que las educadoras suponen que los niños construyen.

Esto es;

Existe asimetría conceptual en más del 50% de los significados que la educadora atribuye a las palabras claves de los contenidos programáticos utilizadas en su habla y los construídos por los niños.

$$H_{inv.}: p > 50\%$$

Hipótesis Estadísticas:

$$H_0: p < \text{ó} = 50\%$$

$$H_1: p > 50\%$$

3.1. Método, sujetos y tratamiento estadístico.

Con el fin de no desviar la atención de la investigación la cual busca

conocer el grado de sintonización semántica entre las educadoras y los niños preescolares en situación de enseñanza-aprendizaje se hizo acopio de la información con 22 niños y tres educadoras de tres jardines de niños urbano - marginales de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México.

Las situaciones que se desean estudiar no son pues representativas unicamente del nivel socio-económico de los jardines de niños abordados sino que son propias también de los jardines de niños ubicados en contextos diferentes.

Las familias provenientes de las comunidades en cuestión obtienen ingresos básicamente de trabajos eventuales del padre (albañil, carpintero, chofer, vendedores ambulantes, etc.) En ocasiones la madre y los hijos mayores también se ven obligados a conseguir trabajo a fin de contribuir al sostenimiento familiar.

En general las condiciones sanitarias son insalubres, no se cuenta con servicio de drenaje, el agua de desperdicio sale a la calle, en muchas ocasiones las defecaciones se hacen al aire libre, no hay pavimentación y el servicio de

agua potable se encuentra en proceso de instalación.

Las construcciones de las casas en su mayoría son precarias (lámina y block) aunque hay viviendas de materiales como tabique o ladrillo.

Una vez seleccionados los tres jardines de niños en los cuales se aplicaría la investigación, el equipo de trabajo procedió a organizar y distribuir las actividades de acuerdo al tiempo destinado para cada una de ellas. En general la dinámica de trabajo fue similar en los planteles destinándose seis días para cada uno.

La tarea se dividió en tres momentos:

Primer momento: Se realizaron observaciones directas al grupo con un horario de 8:00 a 12:00 horas durante dos días consecutivos con el propósito de rescatar y registrar aspectos relevantes del proceso enseñanza-aprendizaje tales como:

Estructura física de la interacción didáctica, relaciones interpersonales,

comunicación existente, tipo de diálogo, roles de participación, contenidos de aprendizaje, etc. Dichos elementos serían el antecedente que permitiría abordar de manera más precisa las actividades de exploración conceptual en los niños, así mismo se pretendía la familiarización del grupo con la cámara de video y con el equipo investigador.

Segundo momento: Se realizaron tomas exploratorias a la clase, grabaciones y registros en el cuaderno de observación en un horario comprendido de las 8:30 a las 12:00 durante 3 días consecutivos. Las tomas se realizaron dentro y fuera del aula ya que algunas de las actividades programadas por la educadora requería de llevar al grupo al patio o inclusive salir a la comunidad con el propósito de, observar y recolectar plantas, flores y piedras entre otras cosas.

Tercer momento: Posteriormente se hicieron revisiones de las tomas logrando entablar una discusión sobre lo observado. Se procedió entonces a seleccionar algunos conceptos claves manejados por la educadora en el transcurso de su clase. Después de ser localizados se destacaron ideas rectoras para la elaboración del guión entrevistador que serviría de base para los

interrogatorios a los niños de la muestra así como también se preparó el material a utilizar en dicha exploración. La entrevista a la educadora se organizó partiendo de los conceptos y aspectos relevantes de las entrevistas a los niños.

3.2. Descripción de la muestra estudiada.

Las características particulares del trabajo y la etapa de desarrollo del niño de edad oscilante entre los 5 y los 6 años exigían no sólo interrogatorios individuales, sino también una duración corta, variando entre los 10 y los 15 min.

En total se interrogaron 22 niños distribuidos así:

8 niños entre los 5 años 7 meses a 6 años (del J. N. Celestín Freinet Col. Prol. Lázaro Cárdenas).

7 niños entre los 5 años y 7 meses a 6 años (Del J. N. Josefa Ortiz de Domínguez, Col. La Lima).

7 niños entre los 5 años 7 meses a 6 años (del J. N. Margarita Rodríguez, Col. Lombardo Toledano).

Para cada muestra se optó por considerar tanto a niños como a niñas que presentaran mayor disponibilidad para el interrogatorio ya que las características de la investigación exigen acceder a los contenidos del pensamiento de los educandos. Cada niño fue entrevistado individualmente. En algunos casos se aprovechó el aula escolar y en otros, se requirió salir al patio.

La entrevista se realizó en una sola sesión con una duración aproximada de 10 a 15 min. para cada niño. En cada una de las entrevistas participaron un experimentador encargado de conducir el interrogatorio y un observador encargado del registro de los datos. Además del registro de observación, los diálogos se registraron con grabadora y en algunos casos con la cámara de video, para obtener la mayor fidelidad posible en el protocolo que resulta de la compaginación de los datos de la grabación y el registro de observaciones.

3.3. Características Generales del Método utilizado.

Es necesario precisar el tipo de trabajo que se llevó a cabo para conocer las "significaciones" que el niño y la educadora le atribuyen a un mismo referente. En la fase de exploración con los niños de la muestra estudiada se

utilizó el método clínico, crítico o de verificación de hipótesis, mismo que por sus características brindaba mayores posibilidades en el abordaje de la presente investigación.

Cabe aclarar que el método no se utilizó en los términos de la investigación clásica piagetiana, es decir, no se orientó a conocer los niveles de evolución del pensamiento infantil en la construcción de conceptos, sino que las razones de su uso se establecen con el "propósito" de aprovechar su rigor experimental para explorar el grado de sintonía conceptual entre los significados que el niño atribuye a un determinado concepto y el atribuido por la educadora.

El fundamento teórico de este método está contenido en la psicología genética de Jean Piaget (1973). Consiste en una entrevista directa sin guión o preguntas formales preestablecidas aunque la guía de la conversación es determinada por algunas ideas rectoras que debe llevar en mente el entrevistador. Se aplica preferentemente al estudio de los contenidos del pensamiento del niño para conocer su sistema de creencias y orientaciones del espíritu. No posee un instrumento de medición formal de las respuestas. Cuenta con reglas para el diagnóstico desde las cuales trata de comprenderlas aunque a primera vista éstas

podieran parecer "erróneas" al adulto. Las interpreta sometiéndolas a un proceso de comprensión hermenéutica como si se tratara de un texto (Honey, 1987).

La metodología utilizada en el trabajo de exploración a la educadora consistió en una entrevista no estructurada apoyada en un guión rector preestablecido por el equipo investigador, el cual permitió conocer los significados que la educadora atribuye a los conceptos "claves" explorados.

Con el propósito de facilitar la comprensión del proceso seguido en los interrogatorios se presentarán en otro apartado extractos significativos de las entrevistas realizadas con los niños.

A continuación para el mejor manejo y comprensión del trabajo de campo se presentan de manera separada las acciones realizadas en cada uno de los jardines de niños, los conceptos claves seleccionados en cada uno de ellos así como los materiales utilizados en la exploración.

- Jardín de Niños "Celestin Freinet", Col. Prol. Lázaro Cárdenas.

Conceptos explorados: Harina, equipo, observación.

Materiales utilizados: (concepto harina); un paquete de harina de maiz, un paquete de harina de trigo, una tortilla de harina de maiz, una tortilla de harina de trigo, una pieza de pan y engrudo.

Materiales utilizados: (concepto equipo); un escritorio pesado y una piedra pesada.

Materiales utilizados: (concepto observación); una planta natural, un periódico y una flor.

- Jardín de Niños "Josefa Ortiz de Domínguez", Col. La Lima;

Conceptos explorados: Desayuno, bichitos, frutas y verduras.

Materiales utilizados: (conceptos frutas y verduras); una manzana, plátano, naranja, pera, guayaba, mango, durazno, apio, ejote, tomate, cebolla, chayote, papa, chile, aguacate y zanahoria.

- Jardín de Niños "Margarita Rodríguez", Col. Lombardo Toledano;

Conceptos explorados: Grupito, círculo, cuadrado.

Materiales utilizados: Para los tres conceptos se utilizó el mismo material:

Animalitos de plástico de diferentes figuras y colores, chicles redondos y cuadrados de diferentes colores, pulseras de plástico de diferentes colores, figuras geométricas (círculos y cuadrados) de diferentes tamaños y colores y objetos de su entorno.

Algunos conceptos fueron evaluados tomando en cuenta tanto las expresiones verbales de los niños como las acciones realizadas o demostrativas con objetos concretos. Específicamente en los conceptos de "harina", "equipo", "observación", "frutas y verduras", "grupito", "círculo" y "cuadrado".

En los conceptos de "desayuno" y "bichitos" se requirió solamente de exploraciones verbales.

El procesamiento de datos se realizó a través de una confrontación de las respuestas dadas por la educadora con la de los niños entrevistados en relación a cada uno de los términos "claves" explorados. Hecho que permitió clasificar y ubicar en; simétrico, asimétrico asociado al campo semántico y asimétrico las respuestas emitidas por los niños, así como establecer la frecuencia de los resultados obtenidos mismos que se dan a conocer en el subcapítulo 4.4.

"Interpretación de resultados".

IV . PROCEDIMIENTO ESTADÍSTICO.

4.1. Planteamiento de la Hipótesis.

La comprensión infantil del habla profesoral en situación de enseñanza-aprendizaje de los contenidos programáticos del curriculum preescolar es diferente de la que las educadoras suponen que los niños construyen.

Esto es;

Existe asimetría conceptual en más del 50% de los significados que la educadora atribuye a las palabras claves de los contenidos programáticos utilizadas en su habla y los construídos por los niños.

$$H_{inv.}: p > 50\%$$

Hipótesis Estadísticas:

$$H_0: p < \text{ó} = 50\%$$

$$H_1: p > 50\%$$

4.2. Estadístico de prueba y condiciones para su uso.

Dado que se aplicó una prueba de hipótesis sobre una proporción poblacional, entonces el estadístico de prueba utilizado y las condiciones para su uso fueron las siguientes:²

Estadístico de prueba:

$$Z_c = \frac{p - p_0}{\sqrt{\frac{p_0(1-p_0)}{n}}}$$

Condiciones de uso:

La distribución de este estadístico, bajo el supuesto de que H_0 es cierta, es la distribución normal estándar y la condición de uso del mismo se cumple puesto que: $np_0 > 5$ y $n(1-p_0) > 5$, dado que $70(.50) > 5$ y $70(1-.50) > 5$.

²Alatorre Frenk, Silvia; Mancera Martínez Eduardo y Rogelio de Jesús Orozco Becerra (1982) Introducción a los Métodos Estadísticos. Vol. 2 México, Universidad Pedagógica Nacional. Véase pp.125-132

4.3. Regla de decisión.

En esta investigación interesaba probar que H_1 es $> .50$ con un nivel de significancia del 5%, se tiene entonces que el valor de "Z" en la tabla de la distribución normal en una cola es $z = 1.645$.

De este valor se derivaron los siguientes criterios para decidir si H_0 se rechaza y se acepta H_1 , o bien si ésta se rechaza y se acepta H_0 .

Reglas de decisión:

Se acepta H_0 y se rechaza H_1 si:

$$Z_c \in (-, 1.645)$$

Se acepta H_1 y se rechaza H_0 si:

$$Z_c \in (1.645,)$$

Cálculos:

$$\text{Valores: } n = 70, \quad p = \frac{21+24}{70} = \frac{45}{70} = .643$$

$$p_0 = .50$$

Se tiene entonces:

$$Z_c = \sqrt{\frac{p-p_0}{\frac{p_0(1-p_0)}{n}}} = \sqrt{\frac{.643-.500}{\frac{(.50)(1-.50)}{70}}} = 2.383$$

Decisión estadística:

Como $2.383 > 1.645$, SE RECHAZA H_0 .

4.4 Interpretación de los resultados.

Puesto que $H_0: p < \alpha = .50$ con $\alpha = .05$ se RECHAZO, entonces se acepta H_1 dado que la aplicación del estadístico de prueba ha demostrado de que existe evidencia suficiente para considerar con un 95% de confiabilidad de que hay asimetría conceptual en más del 50% de los significados que la educadora atribuye a las palabras claves de los contenidos programáticos utilizadas en su habla y los construídos por el niño.

Cuadro 1. Concentración de resultados por categorías.

CATEGORIAS CONCEPTOS	SIMETRICO	ASIMETRICO ASOCIADO AL CAMPO SEMANTICO.	ASIMETRICO	T.
BICHITOS.	3	3	1	7
CIRCULO.	5	1	0	6
CUADRADO.	6	0	0	6
DESAYUNO.	1	5	0	6
EQUIPO.	1	2	4	7
FRUTAS.	2	1	4	7
GRUPITO.	2	3	3	8
HARINA.	2	4	2	8
OBSERVA CION.	1	1	6	8
VERDURAS.	2	1	4	7
TOTALES.	25	21	24	70

Las categorías expresadas en el cuadro 1 se definen de la siguiente manera:

Simétrico; es cuando el significado atribuido por los niños a una determinada palabra se corresponde con el de la educadora.

El término "cuadrado" en la presente investigación adquiere la categoría de simétrico puesto que el significado que el niño le atribuye es acorde con el de la educadora ya que ambos reconocen la figura además de identificarla en objetos concretos del entorno físico. Cabe señalar que este concepto, se clasificó así, debido a la frecuencia de su utilización en la práctica y a la intención pedagógica de la educadora la cual recae en asociación de la palabra con objetos

concretos.

Muestra de ello es el siguiente extracto de la entrevista realizada con niño y educadora respecto al término "cuadrado".

EDUCADORA

Preguntas	Respuestas
<p>¿Cómo enseñas las nociones de figuras geométricas específicamente el círculo y el cuadrado, que fué lo que manejaste el día de la toma?</p>	<p>Manejé como lo hemos visto en las actividades del grupo, en educación física pues primero les enseñé la figura, les digo como se llama, les digo que formen un círculo entre los niños, o que hagamos circulitos en el aire, con cuerdas que formemos cuadrados, que formemos círculos entre los niños. Los formo en equipos y este equipo va a formar un círculo, o todos los equipos y que según están compitiendo a ver quien lo hace mejor.</p>
<p>¿Tú crees que los niños generalizan el concepto de cuadrado y círculo?, es decir si lo relacionan con otros objetos de su entorno.</p>	<p>Si, porque a veces cuando ya damos esa actividad, les digo que busquen cositas que se parezcan a éstos y ellos me dicen; que las llantas de los carros.</p>
<p>¿ Tú crees que los niños denominen de diferente manera al "círculo" , y al "cuadrado"?</p>	<p>Pues a veces les dicen cuadros a los cuadrados y a veces les dicen redondo o la bolita a los círculos.</p>

NIÑO: ROMAN

<p>Si el chicle tiene esta forma ¿cómo se llama?</p> <p>Bueno, pero aquí en el salón ¿hay cosas que se parecen al cuadrado? a ver señálos.</p> <p>¿Por qué?</p> <p>Bueno, se parecen en el color, pero ¿qué cosas son cuadradas?</p>	<p>Cuadrado.</p> <p>Este cuadrado (chicle) se parece a esta florecita (no tiene forma de cuadrado).</p> <p>Porque son lilitas, rositas, con rositas (colores iguales al del chicle cuadrado).</p> <p>Las cajas que están, así, así así (forma un cuadrado en el aire), las cintas de grabar, hay cosas cuadradas, pero que me parecen muy largas que es el pizarrón.</p>
--	--

Se considera asimétrico asociado al campo semántico; cuando el significado que el niño atribuye a una palabra es diferente al de la educadora pero lo asocia al campo semántico.

Por ejemplo el término "desayuno" se ubica en esta categoría porque aunque el niño no lo concibe estrictamente como la educadora; alimentarse por la mañana, si lo relaciona con el acto de comer. Cabe mencionar que más que asociación del tiempo el niño lo relaciona con el tipo de alimentación que se

ingiere. El siguiente extracto de entrevista es una muestra representativa de la categoría anteriormente descrita.

EDUCADORA

<p>¿Para tí qué significa desayunar?</p> <p>Si, la palabra desayunar ¿qué significa?</p> <p>Qué es desayuno?</p>	<p>¿Para mí? ¿en qué sentido?</p> <p>No te entiendo.</p> <p>Si, que ellos coman algo antes de venirse a trabajar o hacer ejercicio, si no desayunan básicamente se van a enfermar. Si desayuna que bueno todos los días aquí los tenemos con ánimos para que trabajen.</p>
--	--

NIÑO: JULIO CESAR

<p>Antes de venir al kinder, ¿qué haces cuando te levantas?</p> <p>¿Desayunas o comes?</p> <p>¿Y por qué dijiste como?</p> <p>¿Es igual?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Quién te dijo que desayuno es huevo?</p> <p>Y en la noche ¿qué haces?</p> <p>Entonces ¿cómo se llama eso que haces en la noche?</p>	<p>Me baño, como, desayuno.</p> <p>Desayuno.</p> <p>En la mañana desayuno y en la tarde como.</p> <p>No.</p> <p>Porque desayuno es huevo y como es comida.</p> <p>Nadie, porque me dan huevo.</p> <p>Desayuno.</p> <p>Desayuno.</p>
---	---

Por último, tenemos que se considera asimétrico; cuando el significado que el niño atribuye a una palabra no corresponde al de la educadora.

La palabra "observar" se categorizó como asimétrico ya que se encontró total discordancia entre el significado que el niño le atribuye y el atribuido por la educadora ya que el niño lo asocia con la actividad o situación que le sirvió de marco contextual.

El extracto de entrevista aplicada a un niño y a la educadora de grupo, que a continuación se presenta patentiza lo expresado en el párrafo anterior.

EDUCADORA

Para tí ¿qué significa observar?	Pretendo dar a conocer el término científico y no el común "ver" intento que el niño lo entienda ligado a la acción ver o tocar los objetos, les doy el término científico por considerar que son las bases para después.
----------------------------------	---

NIÑA: ALEYDA

<p>¿Te acuerdas cuándo salieron a ver las plantitas?</p>	<p>Sí</p>
<p>¿Qué hicieron?</p>	<p>No sé, nos tomaron una foto.</p>
<p>¿La maestra les dijo que observarían las plantas?</p>	<p>Sí</p>
<p>A ver observa esta planta</p>	<p>(la carga)</p>
<p>¿De qué otra manera la puedes observar?</p>	<p>Pintarla, pintar el periódico.</p>
<p>Observa esta flor</p>	<p>La pinto aquí en el periódico (talla la flor en el periódico.</p>
<p>Un niño me dijo que observar la flor es verla, tocarla, olerla, verla detenidamente para ver que tiene, ¿Tú que crees? ¿qué es observar?</p>	<p>Pintarla</p>
<p>¿Qué más le puedes observar?</p>	<p>Animalitos (la relaciona con la actividad realizada con el microscopio).</p>

CONCLUSIONES Y/O RECOMENDACIONES.

Tomando en cuenta los resultados de la presente investigación específicamente las situaciones de exploración de la muestra poblacional en la comprobación de la hipótesis planteada, puede decirse que en la mayoría de los casos la comprensión infantil en relación a los conceptos claves de la muestra estudiada manejados en situación de enseñanza es diferente de la que las educadoras suponen que los niños construyen, siendo evidente la existencia de asimetría conceptual entre los significados que la educadora atribuye a las palabras claves que emplea en su habla profesoral al referirse a los contenidos programáticos y los atribuidos por los niños. Hechos que se hacen patentes al momento de la exploración, al encontrarse que a pesar de que algunos conceptos claves utilizados por los niños correspondían a un contexto sintáctico y semántico convencional no denotaban la interiorización de los mismos. Por lo que no debe suponerse que la evocación de una determinada unidad lexical en un contexto apropiado indica que los niños comprendan los conceptos que se plantean ya que si éstos no pueden ser generalizados a otros contextos significa que no hay una adecuada comprensión.

Así mismo pudo observarse que algunos de los calificativos que el niño atribuye a algunas palabras claves no designan al concepto convencional ya que son relacionadas exclusivamente, con la actividad que sirvió de marco contextual. Se considera que las manifestaciones de asimetría conceptual encontradas en la presente investigación se debe a la utilización por parte del docente de un código lingüístico diferente al nivel conceptual de los niños y a la falta de análisis de sus producciones lingüísticas. Así mismo no se intenta profundizar en los saberes que los niños poseen y los antecedentes que tienen acerca de algunos conceptos claves que constantemente se utilizan en el discurso profesoral e incluso forman parte del programa escolar.

Sin lugar a dudas las situaciones aquí planteadas no son ajenas a muchos de los eventos que acontecen en otros espacios escolares, los cuales, quizás debido a su cotidianeidad, pasan desapercibidos por el docente.

Hechos que debieran ser bastantes significativos para el abordaje del curriculum escolar y la garantía de un aprendizaje significativo, producto de la relación intersubjetiva entre la diada docente-alumno.

Conscientes de que el conocimiento de los procesos de adquisición del lenguaje no es una empresa fácil y reconociendo a la vez la complejidad que implica en el nivel preescolar el establecimiento de una adecuada comunicación se ponen a consideración del docente las siguientes sugerencias.

Es importante que la educadora se proponga ampliar el horizonte lingüístico de sus alumnos, autorregulando su habla profesoral y promoviendo la reflexión infantil con respecto al uso de los diversos significados que adquiere un mismo signo lingüístico en los diferentes contextos situacionales en los que se use.

Lo que conlleva al educador al empleo de un código lingüístico que armonice con el de los niños, poniendo especial interés en aquellos eventos en los que el niño ha explorado algo sobre determinada palabra lo que equivale a pensar en su conocimiento previo y en las rutinas de conversación experimentadas por el niño en otros contextos. Acontecimientos de los que se ha de partir cuando la intención del docente estriba en ampliar su vocabulario o bien establecer un real proceso de comunicación. De ahí que la actitud del docente en situación de enseñanza-aprendizaje sea relevante cuando se pretende

que el niño recree su lenguaje y acceda al código convencional de la comunidad a la que pertenece.

Así mismo es pertinente que la educadora esté consciente que debido al nivel cognoscitivo del niño y a su insuficiente repertorio lexical para explicar lo aprendido bajo la exigencia de la lógica conceptual del adulto, la evaluación de los contenidos programáticos en el jardín de niños se torna en una tarea bastante compleja. Por ello es necesario que la educadora impregne su intervención pedagógica de una actitud crítica y reflexiva haciendo de la entrevista clínica la herramienta principal para la exploración del pensamiento infantil.

BIBLIOGRAFIA

LIBROS

A LA TORRE, S. Mancera E. Orozco R. (1982). Introducción a los métodos estadísticos, Vol. 2. México, Universidad Pedagógica Nacional. 394 p.

AUSUBEL, P.P. et al (1987) Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas. 623 p.

CHOMSKY, N.(1973) “Contribuciones de la lingüística al estudio del entendimiento, 3 Futuro”.En el lenguaje y el entendimiento, Biblioteca Breve, Seix Brral, Barcelona. 161 p.

----- (1986) Reflexiones acerca del lenguaje México, trillas. 221 p.

CLARK, E. (1973) What's in a word. On the child's acquisition of semantics in his first language. En T.E Moore (Ed.) Cognitive development and the acquisition of language. New york Academic Press.

CORTES, Monserrat, e Ignasi Vila (1991) “Uso y función de las formas temporales en el habla infantil”. En Infancia y Aprendizaje.

DE VEGA, M. (1989) Introducción a la Psicología Cognitiva, Madrid, Alianza. 562 p.

GUAJARDO, Eliseo (comp.) (1988) Paquete del autor Jean Piaget. México, UPN-Ajusco 479 p.

- HONEY, Margaret (1987) " Interview as text: Hermeneutics. Ansideseed as a model for analyzing the clinically informed research interview". En Human Development. 30:
- KAYE, K. (1986) La vida mental y social del bebé. Barcelona, Paidós. 324 p.
- LINAZA, J. (Comp.) (1989) J. Bruner: Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid, Alianza. 232 p.
- LUQUE, A, y Vila, I. (1990) "Desarrollo del lenguaje". En, J. Palacios, A. Marchesi, C.Coll. (Comps.). Desarrollo Psicológico y Educación, I. Psicología Evolutiva. Madrid, Alianza Psicología. 401 p.
- LURIA, A. (1980) Lenguaje y Pensamiento. Breviario de conducta humana, No.16 Barcelona, Fontanella. 160 p.
- MADRUGA, García, J. (1990) "Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: La teoría del aprendizaje verbal significativo". En Coll, César; palacios, J, Marchesi A. Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Madrid, Alianza, Psicología. 508 p.
- NELSON, K. (1988) El descubrimiento del sentido. Madrid, Alianza. 261 p.
- PIAGET, J. (1978) La representación del mundo en el niño. Madrid, Morata 342 p.
- (1983) El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I) prefacio, trad. al castellano por Mercedes Riano. Argentina, Guadalupe. 213 p.
- SEBASTIAN, Eugenia (1991) "Estudios sobre la adquisición de tiempo, aspecto y términos temporales. INEDITO. Enviado arbitraje-publicación a Infancia y Aprendizaje.

- SOTO, Rodríguez, Pilar (1989) "El desarrollo del lenguaje". En J. Palacios, A. Marchesi, M. Carretero. Psicología Evolutiva, 2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Madrid, Alianza. 458 p.
- VALMASEDA, M. (1990). "Los problemas del lenguaje en la escuela". En. A.. Marchesi, Coll, C. Palacios J. (Comp.). Desarrollo psicológico y educación III, Necesidades educativas, especiales y aprendizaje escolar, Madrid, Alianza psicología. 428 p.
- VILA, I. (1989) "Del gesto a la palabra una explicación funcional". En J. Palacios, A. Marchesi, M. Carretero. Psicología Evolutiva, 2. Desarrollo, cognitivo y social del niño. Madrid, Alianza. 458 p.
- (1990) Adquisición y desarrollo del lenguaje, Barcelona, Graó.
- (1990) "Adquisición del lenguaje". En J. Palacios, A.. Marchesi, C. Coll. (Comps) Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva. Madrid, Alianza Psicología. 467 p.
- VYGOTSKY, L.S. (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica. 225 p.
- (1992). Pensamiento y Lenguaje. México, Quinto Sol. 215 p.

REVISTA

- JACOBO GARCIA, Héctor y María Librada (1992) "La comprensión infantil del tiempo y aspecto verbal y la enseñanza en la escuela primaria: Estudio para el diseño de una estrategia de intervención pedagógica. En Revista Pedagógica. Año, 2, No.7 México, Universidad UPN 25-A-Sinaloa. 40 p.

A P E N D I C E

Entrevistas realizadas a Educadoras y Alumnos de diferentes
Jardines de Niños

Entrevistas realizadas en el

Jardín de niños: "Celestín Freinet"

Ubicación: "Prolongación Lázaro Cárdenas"

Conceptos explorados : "harina", "equipo" y
"observación".

Entrevista con la educadora del grupo:

Profra. Imelda Gaxiola Angulo

Al inicio de la conversación se solicitó a la educadora que definiera los conceptos "claves" que utilizó en la mañana de trabajo.

Término harina: No le puedo decir polvo, masa, el término que ellos conocen es harina. La finalidad es que iban a preparar engrudo, pegamento, vieron el proceso que seguían para hacer el engrudo, el pegamento.

Término equipo: Formados en equipo ellos pueden decidir el momento en que les va a tocar para organizar el trabajo y para que entiendan mejor, incluso a veces ellos lo sugieren, pienso que ellos mismos están viendo que en equipo ellos pueden en ocasiones dar más en un trabajo.

Término observación: Pretendo dar a conocer el término científico y no el común "Ver" intento que el niño lo entienda ligado a la acción ver o tocar los objetos, les doy el término científico por considerar que son las bases para después.

Entrevistado: Mizael

¿Cómo te llamas?	Mizael
¿Cuántos hermanitos tienes?	Cinco
¿Para dónde vives?	Para allá
¿Qué te da de comer tu mamá?	Frijoles, tortillas y huevos
¿Qué es esto?	Pan
¿Con qué se hace?	Con harina
¿Y qué mas?	Con azúcar
¿Con qué mas?	Con agua
¿Tú has visto como se hace el pan?	Sí
¿A quién?	A mi nana
Aquí tengo dos paquetes, ¿Sabes qué es esto?	Harina
¿Y ésta?	Maseca
¿El pan de cuál está hecho?	De harina
¿Y con la maseca que podemos hacer?	Tortillas
¿Cuál de estas dos tortillas te gusta más?	Esta (se refiere a la h. de t.)
¿De qué esta hecha?	De harina
¿Y ésta?	De maseca y la muelen
¿Entonces no es de harina?	No
¿Son iguales o son diferentes?	Diferentes
¿Por qué?	Porque no
Aquí traigo otra cosa, ¿Qué es?	Pegamento
¿De qué se hace?	De harina
¿Para qué sirve?	Para pegar
Para pegar ¿Qué?	Dibujos

¿Recuerdas como se hace?	Con harina
¿y qué mas?	Y lo calienta
¿Puedes llevar ese escritorio hacia allá?	Sí
A ver llévalo	Está duro
¿Qué harías para llevarlo?	No contesta
¿Le pedirías ayuda a algún amigo?	Sí
Si te ayudan ¿Si lo puedes?	Sí
Si los niños te ayudan ¿Eso es hacer equipo?	Sí
¿Por qué?	Porque no lo puedo
¿Sabes que es hacer equipo?	No, contesta
¿Cómo se hace un equipo?	Lo guisan
¿Qué guisan?	Chicharrones
Cuando la maestra te dice Mizael has un equipo, ¿Qué haces?	Dibujos
Cuando sales al patio ¿Haces equipo?	Sí, bien
¿Para qué haces equipo?	Para jugar
¿Con quién?	Con mis amiguitos
¿Y si no es para jugar?	Hacemos aviones
¿Para qué otra cosa les dice la maestra que hagan equipos?	Para llevárnolos
¿Qué se llevan?	Los dibujos
¿Qué vimos la otra vez en la calle?	Matitas
¿Qué les decía la maestra que hicieran?	Que no peleáramos
¿Qué mas?	Hacía dibujo
¿Cómo las podemos observar?	Bien

Aquí tengo una plantita a ver obsérvala

¿Cómo la puedes observar?

¿Qué otra cosa?

¿Y ésto qué es?

¿La puedes observar?

Obsérvala

Como tú quieras

Mizael, un niño me dijo que observar quiere decir ver muy bien a la plantita, tocarla, para ver todo lo que tiene,

¿Tú qué crees?

A ver obsérvala tú

¿Qué otras cosas puedes observar?

¿Qué es estó?

¿Lo podemos observar?

A ver obsérvalo

¿Qué mas?

Si no lo doblas, ¿lo puedes observar de otra manera?

¿Este qué es?

¿Lo puedes observar?

¿Cómo?

¿Observar y mirar es igual?

Cuando miras ¿Qué haces?

¿Y cuando observas?

(No da respuesta)

Sembrarla

Regarla, que le echaran agua

Una flor

Sí

¿Como?

La riego

Que si es cierto

¿Cómo le hago?

Hoja de libreta y periódico

Un periódico

Sí

(lo dobla)

(hace un avión)

Lo hago grandote

Un carrito

Sí

Jugar

Sí

Con los ojos

Aviento el avión, así

Entrevistado: Aleyda Ramos Angulo

- ¿Cómo te llamas? Aleyda Ramos Angulo
- ¿Cuántos años tienes? (Responde con la mano extendida
indicando 5 años)
- ¿Para dónde vives? Para allá, para arriba
- ¿Recuerdas la vez pasada
que estuvimos aquí, y una
maestra platicó contigo?
Nos fuimos a trabajar a otro
kinder con otros niños
Ahí está, ahorita viene.
¿En la mañana que desayunas?
Huevo en la mañana, la mañana comí
una tostada con frijol.
- ¿Comes esto? Sí
- ¿Qué es? Pan
- ¿Sabes de qué se hace el pan? Sí
- ¿De qué? De miel, de azúcar, sal, de maíz
- ¿Y de harina? También

¿De harina o de maíz?	De maíz
¿El pan se hace de maíz?	Sí
¿Conoces ésto? (tortilla de harina de trigo)	Sí, tortilla de harina
¿Qué mas puedes hacer con ésto? (se le muestra un paquete de harina de trigo)	Amasarla, comer con frijol
¿Cómo se come con frijol?	Mi mamá la calienta
¿Y qué hacen?	Mi papá come
¿Pero cómo la calienta?	Ahí en la estufa con un dese de ruedita (se refiere al bolillo)
¿Qué otra cosa se hace con harina?	No contesta
¿Conoces los kekis?	Sí
¿Recuerdas cuando hicieron en tu salón?	Sí
¿Y en tu casa hacen?	No, mi mamá no puede hacer
¿Por qué?	Porque voy a tener una hermanita
¿Sabes que se le hecha a los kekis?	Huevos, azúcar y ¿como ?...huevo

- ¿Qué mas? Se le echa leche
- ¿Qué mas le echaro , cuando refresco, tomamos
los hicieron en tu salón, recuerdas lo
que la maestra le estaba echando?
- ¿De qué se hacen las tortillas? De sal, la hicieron de éste y de éste
"éste" o de "éste" otro paquete
(se le muestran paquetes uno con
harina de maíz y el otro de trigo) (señala los dos paquetes)
- ¿Cómo se llama ésto? (paquete de Tortilla
harína de maíz)
- ¿Se llama tortilla? Sí
- ¿Y éste ? (paquete de harina de trigo) Tortilla de harina
- ¿Estas tortillas se hacen de Diferente
lo mismo o diferentes?
- ¿Por qué? porque le echan sal
- ¿Sabes de qué es ésto? (engrudo) De la piñata
- ¿Recuerdas cuando tu maestra Mmm, tortilla con maseca
les dijo que lo hicieran?

¿Es engrudo?	También
¿Cómo lo hicieron?	Con eso (señala el paquete harina de trigo), luego le echaron agua
¿Qué es eso?	Tortilla de harina
¿Para qué sirve el engrudo?	Para hacer piñatas, para hacer tortillas de harina amasar los pasteles, ya no me acuerdo hicimos ... no me acuerdo también con la comida
Si te pido que muevas ese escritorio ¿lo puedes hacer?	Sí
¿Tú sola?	Sí
¿Puedes llevarlo hasta el salón de la profesora Imelda?	No
¿Cómo le harías si no puedes sola?	Arrastrarlo hasta allá
Pero está muy pesado,	Sí
¿Le pedirías ayuda a algún niño?	
¿A cuántos?	A tres
¿Con tres puedes?	También con el Samuel
Con Samuel ¿Y con quién mas?	Y con mis primos grandes

Si esos niños te ayudan ¿es trabajar Sí
en equipo?

¿Qué es un equipo?

Es un experimento

¿ Es otra cosa ?

No, que me ayuden todos a llevar esto
con lá maestra(escritorio)

¿Y a eso se le llama hacer equipo?

Sí, porque si

¿Recuerdas cuando estaban haciendo No... otra... mm

kekis en tu salón y la maestra les

dijo que hicieran equipos?

¿Por qué crees que la maestra les (no contesta)

dijo que hicieran equipo?

¿y en el salón puedes hacer equipo? Sí

¿Cómo?

Con una carretera y ponerle una
bandera con una varita y un palito

¿Qué tengo aquí?

Una mata

¿Qué podemos hacer con la mata?

Jugar con lodo y sembrarla y le sale
leche

¿Recuerdas cuando salieron a ver las Sí
plantitas?

¿Qué hicieron? No sé , nos tomaron una foto

¿La maestra les dijo que Sí
observaran las plantas?

A ver observa esta planta (la carga)

¿De qué otra manera la Pintarla, pintar el periódico
puedes observar?

Observa esta flor La pinto aquí en el periódico (talla la
flor en el periódico)

Un niño me dijo que observar la
flor es verla, tocarla, olerla,
verla detenidamente para ver
que tiene.

¿Tú que crees qué es observar? Pintarla

¿Qué mas le puedes observar? Animalitos

Entrevistas realizadas en el**Jardín de niños:** Josefa O. de Domínguez**Ubicación:** Col. La Lima, Culiacán, Sinaloa**Conceptos explorados:** "Desayuno", "bichitos" y "frutas y verduras"

ENTREVISTA CON LA EDUCADORA DE GRUPO;**Profa. Luz Antonia Sapiens****Experimentador**

Nos gustó mucho la mañana de trabajo que estuvimos observando. Si me puedes decir brevemente de que se trató, si recuerdas el contenido de la clase de ese momento.

Educadora

Si de las frutas y las verduras lo niños sólo comían porque deben comer.

Experimentador

Nos llamó mucho la atención no se si es frecuente lo que haces de preguntarle a los niños, lo que hacen antes de venir al jardín. ¿Con qué intención se hace ese recordatorio a los niños?

Educadora

Es para saber si los niños se acuerdan de qué hicieron en su casa, qué hicieron antes de llegar como una práctica de aseo y recordar básicamente la alimentación y el ambiente que rodea al niño.

Experimentador

Cuando hiciste una pregunta sobre quién había desayunado y quién no

había desayunado. ¿Qué significado tiene para tí el venir desayunado o no venir desayunado?

Educadora

Con lo que estábamos comentando con Marianita, de que no había desayunado verdad y es una niña que no desayuna, le comenté a la señora que porque no desayunaba, le dije que era básico el desayunarse y que hacía mejores actividades dentro del aula y es lo básico el desayuno.

Experimentador

¿Para tí qué significa desayunar?

Educadora

¿Para mí?, ¿En qué sentido?

Experimentador

Si, la palabra desayunar ¿Qué significa?

Educadora

No te entiendo

Experimentador

¿Qué es desayuno?

Educadora

Sí, que ellos coman algo antes de venirse a trabajar o hacer ejercicio, si no desayunan básicamente se van a enfermar. Si desayuna, que bueno todos los días aquí los tenemos con ánimos para que trabajen.

Experimentador

Sí, es mucha estimulación estarle recordando

Educadora

Sí.

Experimentador

También nos llamó mucho la atención un concepto que tú utilizaste de los bichitos, qué significado le atribuyes a ese concepto de los bichitos.

Educadora

Es que los niños no entienden de las bacterias, que cuando están comiéndose alguna fruta, saber bien que está sucia, pero ellos no conocen, no tenemos manera de comprobarlo porque ellos entienden que los bichitos son animales que se meten dentro del estómago.

Experimentador

¿Cuál es la intención de decirle al niño o con que intención le dices tú, tenemos bichitos en las uñas y en los dedos?

¿Qué es lo que tú pretendes que entiendan cuando tú les dices de los

bichitos, que concepto crees tú que el niño está comprendiendo cuando le dices de los bichitos?

Educadora

Sí, los bichitos son animalitos, y para ellos dicen son animalitos que no los vemos y que se meten dentro del estómago. Te imaginas tú si le pregunto que es bacteria, no entienden ¿verdad? y como son niños hay que enseñarles las palabras fáciles.

Experimentador

¿ Ese es el criterio que utilizas con los niños para hacer la clasificación.?

Educadora

Si tomando en cuenta también la participación de los niños, les preocupa si ellos se fijan con su mamá si se meten a la cocina, que está picando, que le echan al caldo simplemente cuando cocinan pura calabaza verdad, que mas le echan.

Experimentador

Bueno, ¿Es el único criterio que tu utilizas para la clasificación?, y los antecedentes que tienes tu para hacer que el niño clasifique.

Educadora

¿ Para que ellos mismos ?

Experimentador

Si para que ellos comprendan

Educadora

Si tengo varias figuras hechas con cartulina, las pongo en el pizarrón con su nombre frutas y verduras, les digo donde dice frutas y verdura para que los niños escojan de las mesitas, agarren de los que quieran y ellos pasan al pizarrón a colocarlas, y si un niño cometió algún error de poner la verdura en la fruta entonces les pregunto a los demás si es cierto, entonces ellos dicen si o no, ellos piensan y ellos mismos van y las cambian.

Experimentador

¿Generalmente en que se basan los niños para clasificar?

Educadora

En láminas, en las revistas, cuando van al mercado, niños que van al centro con su mamá y ven que compran y también les hago que les pregunten a su mamá que son frutas y verduras.

Experimentador

Por ejemplo, nosotros aquí en la clase que acabas de hacer, tu tienes el limón dentro de las verduras y si yo te dijera que va acá.

Educadora

Si está muy bien.

Yo no considero, no metí ahí lo nutritivo, las vitaminas que tiene, entonces los niños básicamente dicen no que por lo dulce se van a la fruta y por lo poco agrio ácido se van a las verduras.

Experimentador

¿Entonces sería otro criterio que tendrías que incluir en la clasificación?

Educadora

Por lo que contiene, por el sabor no por las vitaminas, simplemente el aguacate.

Experimentador

¿El aguacate donde lo dejamos?, en la fruta o en la verdura. Si lo cotidiano lo que ellos puedan entender.

Educadora

Si, lo cotidiano

Experimentador

Y en esa ocasión también hiciste una clasificación de frutas, incluso casi toda la mañana se estuvo hablando de las frutas y verduras. Entonces aquí tenemos las frutas y las verduras, ¿Cuál es la clasificación que en ese momento tú estabas haciendo?

Educadora

De las frutas y las verduras.

Pues clasificar las frutas que nos comemos entre hora de la comida y las verduras pues prácticamente lo que le echan a la comida lo que se puede comer guisado, cocinado.

Experimentador

En ese caso aquí tenemos frutas y verduras entre ellas ¿cuáles serían frutas y verduras, es casi obvio?

Educadora

Si las clasificamos (separa frutas y verduras)

Experimentador

De hecho si estamos diciéndole al niño que clasifique frutas y verduras, ¿qué criterios utilizas con los niños para esas clasificaciones?

Educadora

O sea que ya habían, antes de eso, pues es como una retroalimentación, ya habían hecho. Básicamente la fruta y la verdura lo que hicimos fue que traíamos frutas y verduras entonces ya los niños, en que quedamos, lo que ellos entendieron así fue como hicimos las clasificaciones.

Experimentador

¿Y para tí cuál es la diferencia que hay entre la fruta y la verdura?

Educadora

Pues la diferencia es que las verduras se cocinan y las frutas pues se comen, las verduras se comen también, quiero decir que las frutas tiene un contenido vitamínico tanto como las verduras, pero lo que pasa es que las verduras se cocinan, a veces se comen crudas, ¿verdad? pero casi siempre se cocinan.

Experimentador

Generalmente es más fácil distinguir las por la forma que se usan al cocinar.

Educadora

Sí, porque se cocinan.

Entrevistado: Julio César Salazar

- ¿Cómo te llamas? Julio César Salazar
- ¿Tienes muchos amiguitos aquí en el Kinder? Sí, uno.
- ¿Y los demás? No porque son muy peleoneros
- ¿Y las niñas? También
- ¿Y quien es tu amigo? El Genaro
- ¿El no es peleonero? No.
- ¿Te gusta venir al jardín o kinder como le dices tú? Si me gusta, kinder
- ¿Por qué te gusta? Porque sí, porque hay niños
- Antes de venir al kinder ¿Qué haces cuando te levantas? Me baño, como, desayuno.
- ¿Desayunas o comes? Desayuno
- ¿Y por que dijiste como? En la mañana desayuno y en la tarde como
- ¿Es igual? No

¿Por qué?	Porque desayuno es huevo y como es comida
¿Quién te dijo que desayuno es huevo?	Nadie, porque me dan huevo
Y en la noche ¿que haces?	Desayuno
Entonces ¿Cómo se llama eso que haces en la noche?	Desayuno
¿Desayunas en la noche?	No
¿Y si comes huevo?	No se
¿Cómo le llamas ... comida?	No
¿Qué comes en la mediodía?	En la mediodía yo como caldito, a veces carne, frijoles de agua en la noche
Antes de desayunar en la mañana o antes de comer ¿Qué te dice tu mamá que hagas?	Que me lave las manos

¿Por qué?

Si no se las lavas, porque juego tierra y te las debes de lavar trae microbios, trae unos bichitos la tierra.

¿Bichitos?, ¿y los has visto tu?

No, porque la maestra dice

Pero ¿Cómo les dice la maestra que son?

Avispas, allá atrás era una mosca que se te paró a tí, aquella avispa, y tenía un panal pero ya lo tumbaron

Y tu maestra ¿Cómo te dice que son los bichitos?

Unos bichitos invisibles que no los ves.

¿Tú los puedes ver?

No

A ver ¿Cómo te lo imaginas tú, a qué se parecen?

Al agua, porque en el agua vienen y nos lavamos las manos y caen en el agua.

¿Cómo crees que son?

Caen en la tierra, negros y hay unos blancos

¿Y qué pasa con esos bichitos si no nos lavamos las manos?

Te enfermas y si tomas agua de la llave también te enfermas

¿Y si se ensucia?

No sé

- ¿Se enferma la fruta o qué? La gente
- ¿Por qué? Porque si porque trae la tierra Y aquí en el piso ¿hay tierra? Y ahí también hay tierra (mesa)
- En esta canastita vamos a poner frutas ¿Cuáles quieres echar aquí las frutas o las verduras? Las frutas
- Echa las frutas y di el nombre. Manzana, pera, mandarina, plátano, durazno ¡ah ya sé! esta es guayaba.
- ¿Y va en las frutas o en las verduras? En las frutas
- ¿Y éstas que quedan aquí que son? Verduras
- ¿Y por qué no las echamos en las frutas? Porque te equivocas
- ¿Qué es? Zanahoria
- ¿Y dónde la vas a poner? Aquí (junto a las frutas)
- ¿Quién te dijo? Yo solo porque se lava
- ¿Ah entonces todo lo vamos a poner en la fruta? Esto nada mas

Y ésto, ¿Qué tenemos que hacer para comerlo? Lavarlo, ésto, todo ésto, menos el tomate, el tomate nada mas se moja

Este, ¿El pepino? Se lava

¿Y ésta? (calabacita) También

¡Cómetelo! No

¿Por qué? Porque no me gusta

¿Qué tenemos que hacer para comerla? Cocerla

¿Por qué se llaman verduras? Porque son de los árboles

¿Y éstas de dónde son? (frutas) También de los árboles, todo esto

¿Por qué unas son frutas y otras son verduras? Yo se porque Dios mandó que unas fueran frutas y otras verduras

¿En dónde has visto de estas verduras? En las matas

¿Pero cuando vas al centro? En las tiendas

¿Cuáles te gustan mas? Las frutas porque están mas buenas

¿Cómo sabes que están mas buenas? Porque las he probado

¿Y éstas? ¡cómetelas! No porque las tienen que cocer

¿Entonces son diferentes? Sí

Un niño me dijo hace rato que
este pepino es fruta, ¿Tú que le
dices?

¿Pero se parecen?

¿Entonces lo quitamos?

¿Esta es fruta?

Que no porque es verdura y estas son
frutas

Pero este es amarillo y éste es verde

Si en las frutas

Sí, o no verdura

Entrevistado : José Luis

- ¿Cómo te llamas? José Luis
- ¿Te gusta venir al kinder? Sí
- ¿Qué haces antes de venir al jardín, allá con tu mamá? Le ayudo
- ¿A qué le ayudas? A lavar la loza y a la Cinthia
-
- ¿Es tu hermanita? Sí, tuvo mi hermana un niño
- ¿Está grande o chiquito? Está chiquito
- ¿Cómo se llama? Naud, y yo José Luis
- A parte de ayudarle a tu mamá Me baño, me echo goma, me echo
- ¿Qué haces? perfume, crema
- Y ya que estuviste Se me olvidaba cepillarme los dientes
- cambiado, perfumado y bien
- bonito, ¿Qué mas haces?
- ¿por qué te cepillaste los dientes? No, se me olvidó cepillarme los dientes

¿Y por qué debemos cepillarnos los dientes?	Me bañe, comí comida, huevo batido, agua
Cuando sales del kinder y llegas a tu casa, ¿Qué haces?	Lo que le dije, hago negocio
¿Tu mamá no puede hacerlo?	No, porque está mala, lava la loza y ella también
¿Y qué mas haces?	Ahora limpié una cosa
¿Y no te da hambre?	Sí
¿Y qué comes?	Le doy a la maestra para que me dé dulces
¿Y cuando te vas a tu casita?	Ahora vamos a comer frijoles con jugo
¿Qué más?	Nomás y refrescos
¿Desayunas?	Sí
¿Cuándo?	En la mañanita y en la tarde
¿Y en la tarde?	Como
¿Es lo mismo desayunar y comer?	No
¿Por qué?	Ahh ! si
¿Es lo mismo o no es lo mismo?	Sí
¿Por qué?	Por que sí

- ¿Por qué, porque sí? (No contesta)
- ¿Es lo mismo o no es lo mismo? No es lo mismo(suspira profundo y se muestra desesperado)
- ¿Me dijiste que en la mañana desayunabas ? Huevo
- Y cuando te vas de aquí ¿Comes lo mismo? No, porque no
- ¿Por qué, porque no? Es que no son iguales huevo y el frijol
- ¿Y en la mañana no puedes comer frijol? No quise
- ¿Qué tienes que hacer antes de comer? Venirme a la escuela
- Y para que no te enfermes, Mi hermana se enfermó porque está
- ¿Qué debes de hacer antes de comer? muy flaquita
- ¿Y tú que debes de hacer antes de comer para no enfermarte? Nada
- ¡ Ah ! ¿Y no debes lavarte las manos? ¡Ah! sí

¿Por qué?	Para comer, porque si no tengo microbios
¿Qué son los microbios?	No sé
Recuerdas que la maestra les dijo que si no se lavaban las manitas les quedaban ahí unos bichitos, sabes como son esos bichitos?	Unos animalitos chiquitos
¿Son igual que los microbios?	Sí
¿Cómo son?	Chiquitos
¿En dónde están los bichitos?	En las manos
¿Los puedes ver?	No
¿Por qué?	Es que me cortan las uñas
¿Entonces qué pasa cuando esos bichitos se van a la panza?	Se mueren
¿Sabes lo que tengo aquí?	Sí
¿Qué son?	Este es aguacate
¿Conoces todo lo que tengo aquí?	Esto no (se refiere a la calabaza)

Se llama calabaza y chile

éstas son verduras (señala todas)

¿Tú sabes cuales son las frutas

y las verduras?

Mira vamos a hacer una

Este es una manzana, y esta una

cosa, ponemos todas las frutas aquí

lechuga (se refiere al apio)

y las verduras acá

¿Y la lechuga que es, fruta o verdura? Fruta

Bueno, entonces ponme todas

(No conoce muchas de las frutas y

las frutas aquí y las verduras acá

verduras como: pera, apio calabaza,

chayote. Además no las clasifica

correctamente, dice que una verdura es

fruta y sin embargo las pone junto a

las verduras, ejemplo: pregunta como

se llama el chayote y dice que es

fruta y la pone con las verduras)

¿Y ésta? (se le señala una calabaza)

Calabaza y es verdura (la pone en el

conjunto de las frutas)

¿Cómo sabes que éstas son frutas

Por que si

y éstas son verduras?

¿Por qué, porque sí?

Porque yo lo sé

¿Son iguales?

Sí

Entrevistas realizadas en el

Jardín de niños: Margarita Rodríguez

Ubicación: Col. Lombardo Toledano

Conceptos explorados: "Pon juntito lo que va juntito", "grupito", círculo y cuadrado".

Entrevista con la educadora de grupo: Profa. Alba Elena Rodríguez

Burgos

Tuvimos la oportunidad de ver tu clase en el video que se tomó, la visita anterior, observamos que realizas una actividad de clasificación con los niños en la cual utilizas figuras geométricas de madera por tal motivo las siguientes preguntas girarán en este sentido.

Experimentador

¿Con qué finalidad haces que los niños realicen actividades de clasificación?

Educadora

Con la finalidad de que el niño manipule los objetos, maneje ya objetos concretos, que el niño vaya descubriendo al manejarlos las características de los objetos, pues como todos sabemos no hay como que el niño manipule para que aprenda y poco a poco vaya construyendo el conocimiento.

Experimentador

¿Qué criterios utilizas para que el niño logre clasificar?

Educadora

O sea ¿ las actividades ?

Experimentador

Sí, de qué manera enseñas al niño a clasificar.

Educadora

Si, mira, primeramente, como se vió en el vídeo, por ejemplo, si estoy viendo la unidad de los animalitos, trato de que clasifiquen animalitos a parte de otro material, primero se los enseño y los dejo que jueguen un rato con él, ya que jugaron un rato, va la intención educativa mía, y les digo; que vamos a hacer grupitos, que vamos a "poner junto lo que va junto", y ya si el niño no lo logra, o si yo observo que algún niño no puede lograrlo, entonces yo tomo algún objeto y les digo ¿Están viendo lo que está aquí? Sí, maestra, entonces les sugiero que me traigan todos los que se parecen a éste y me los pongan aquí con éste y así formar el grupo o mi grupo, y así es como estimulo a los niños que no participan, que no se asocian con los demás grupos y así es como logro que el niño vaya asimilando también. Después ya que formaron los grupitos, forman grupitos de diferentes colores, formas, tamaños, les digo que le pongan nombre, ¿ Que cómo se llama cada grupito y por qué le ponen ese nombre? entonces, ya que ellos manejaron vamos a poner junto lo que va junto, vamos a poner

todos los que se parecen, vamos a hacer grupitos, les explico que a eso que hicimos a todo el procedimiento que seguimos se llama clasificación.

Experimentador

Cuándo le das la consigna de "Pon juntito lo que va juntito" ¿Qué esperas que el niño haga?

Educadora

Que el niño diferencie las características de los objetos que está manejando.

Experimentador

¿Qué crees que el niño entiende por grupito?

Educadora

Pues, poner junto, amontonado lo que se parece.

Experimentador

¿Tú crees que para el niño un sólo elemento sea grupito?

Educadora

Yo creo que no

Experimentador

¿Cómo enseñas las nociones de las figuras geométricas, específicamente

el círculo y el cuadrado, que fué lo que manejaste el día de la toma?

Educadora

Manejé como lo hemos visto en las actividades del grupo, en educación física pues primero les enseñé la figura, les digo como se llama, les digo que formen un círculo entre los niños, o que hagamos circulitos en el aire, con cuerdas que formemos cuadrado, que formemos círculos entre los niños.

Los formo en equipos y este equipo va a formar un círculo o todos los equipos y que según están compitiendo a ver quien lo hace mejor.

Experimentador

¿Tú crees que los niños generalizan el concepto de cuadrado y círculo?, es decir si lo relacionan con otros objetos de su entorno.

Educadora

Sí, porque a veces cuando ya damos esa actividad, les digo que busquen cositas que se parezcan a estos y ellos me dicen; que las llantas de los carros, que las pulseras, etc.

Experimentador

¿Tú crees que los niños denominen de diferente manera al "círculo" y al "cuadrado"?

Educadora

Pues a veces les dicen cuadros a los cuadrados y a veces les dicen redondo o la bolita a los círculos.

Entrevistado: Román Montes Chaparro

¿Cómo te llamas?

Román Montes Chaparro

¿Cuántos años tienes?

5 años

¿Cuándo cumples los 6 años?

No me han dicho

¿Qué son éstos?

Animales de la selva (empieza a tomar todos los animales y a decir sus nombres). Esto es un elefante, estas dos jirafas, gorilas, de todos, los reyes magos van en camello, elefante caballo nomás.

"Pon juntito lo que va juntito"

Ya los estoy poniendo (clasifica por forma, pone los elementos cada conjunto paraditos y bien acomodados, los más chicos adelante y los grandes atrás)

¿Qué hiciste?

Esto lo que hice, es un grupito elefantes, de leones, de cocodrilos y camellos y gorilas y jirafas.

Y este elefante que está solo ¿Es un grupito?

Si y si otros son dos grupitos pero voy a poner todos los de un color, este es un grupito blanco, león blanco, camello blanco (continúa poniendo juntos por colores, rosas, naranjas, blancos) ya quedan dos leones

Y ahora ¿Qué estás haciendo?

Ahora se están casando (forma parejas de animales y los pone de frente) ¿Ya sabías eso?

No, no sabía a ver explícame

Unos a otros se besan en la boca y se casan, los animales también se casan. Todos los cocodrilos, elefantes se están casando, los animales también se casan, se casan cuando tienen gorilitas.

¿Y el elefante y esta jirafa se pueden casar?

No porque no la alcanza el elefante con la jirafa.

Entonces, este elefante y este león ¿Si se pueden casar?

Este elefante no lo alcanza, porque el elefante tiene una nariz bien larga y éstos gorilas están parados para casarse.

Mira, este cocodrilo quedó solito ¿Es un grupito o no es un grupito?

Es un grupito, pero si pongo estos dos aquí y si pasa un gorila por debajo de aquí es campanita de oro (colocó dos jirafas unidas y pasó el gorila por debajo)

¿Qué son éstos?

Parecen monedas pero no son monedas, son monedas de chicles, y estos parecen papeles que son papeles que tienen chicles por adentro.

"pon juntito lo que va juntito"

Estos van juntitos, éstos son 7 rojos, 2 rositas, 7 azules, 5 blancos, son cinco blancos, son 6 amarillos, son 6 rojos, ahí eran 7 amarillos (rectifica porque uno de los amarillos estaba en el conjunto de los rojos), después de haber formado los grupitos contó en voz alta de uno en uno los elementos de cada grupo.

¿Y estos dónde van?(se les señala chicles lilas cuadrados que puso en el conjunto de los chicles cuadrados azules)

¿Y estos dónde van?(azules y lilas)

A ver fíjate bien ¿Este (lila) y este (azul) son iguales?

¿Por qué lo pones acá y luego lo vuelves a poner aquí?

¿En qué te estas fijando?(se le cuestiona de esta manera porque los compara y los compara como tratando de ver diferencias entre ambos chicles; azul y lila)

Una niña me dijo que éste es un grupito

¿Tú qué piensas?

Si el chicle tiene esta forma ¿Cómo se llama?

Y si tiene esta forma ¿Cómo se llama? (cuadrado)

(Los ponía juntos comparándolos y mirándolo fijamente y acercándoselos a los ojos, finalmente los puso revueltos.)

Son puros azules

No, éste es lilita.

No contesta

En los colores que tenga, son 4 de éste (lila) y 5 de éste (azul).

Que si es un grupito y si junto éste con éste son dos grupitos.

Círculo, como las bolas que tiene usted en la ropa.

Cuadrado

¿Aquí en el salón hay cosas que se parecen a éstas?

Esta está más grande (pulsera va dentro pero éste está más grande que éste, pero si le ponemos uno aquí, y este otro acá y aquí es una cara y ojos. (forma una cara con la pulsera, dos chicles redondos y un chicle cuadrado.

Bueno, pero aquí en el salón ¿hay cosas que se parezcan al círculo y al cuadrado?, a ver señálalas.

Este cuadrado (chicle) se parece a esta florecita (no tiene forma de cuadrado)

¿Por qué?

Porque son lilitas; rositas con chicle cuadrado).

Bueno, se parecen en el color, pero

¿Qué cosas son cuadradas?

Las cajas que están, así, así así y así (forma un cuadrado en el aire), las cintas de grabar, hay cosas que están cuadradas, pero que parecen muy largas que es el pizarrón.

¿Qué cosas se parecen al círculo?

Las bolitas de aretes, las flores, las bolitas que están arriba, los botes. ¿No se ha fijado en la rueda de los botes?

Sí, si me he fijado. ¿Y éstos qué son?
(se le muestran algunas figuras geométricas)

Es un cuadrado, es un círculo y aquí debe de haber un triángulo.

"Pon juntito lo que va juntito"

(Clasificó por forma)

¿Y en dónde está el triángulo?, ¿Cómo es?

Es así, así y así (hace la figura convencional en el aire)

¿Y aquí hay un triángulo?

No

Bueno, entonces sigue poniendo lo que va juntito, ¿ya terminaste?

Sí

Una niña me dijo que éste y éste pueden ir juntos (figuras de diferente forma y color)

¿Por qué otra cosa no pueden ir juntos?

¿Y éste y éste pueden ir juntos? (un cuadrado chico y uno grande de diferente color)

El amarillo con el amarillo si pueden ir juntos, pero éste con éste no pueden ir juntos, porque éste es de un color y éste de otro color.

Porque ésto es la forma de un cuadrado y éste es la forma de un círculo.

Sí, pero éste, éste y éste pueden ir aquí y se hace uno grande (toma tres cuadrados del mismo tamaño del cuadrado chico que se le mostró y los coloca sobre el cuadrado).

Entrevistado: Yuliana Favela Meza

¿Cómo te llamas?

Yuliana Favela Meza

¿Cuántos años tienes?

6 años, pero ahora es mi cumpleaños

¿Sabes que son? (conjunto de diferentes animales)

Cochis, caballos, alacranes, moustros, también jirafas.

"Pon juntito lo que va juntito"

Estos no se pueden parar porque tienen la patita doblada (se refiere a los elefantes), (clasifica por forma coloca los animales parados en hileras bien alineados unos detrás de otros), detiene un poco el trabajo y luego pregunta ¿Y éstos?

Todos, todos vas a poner "juntitos los que van juntito"

Mi tata no sabía que era mi cumpleaños, allá está en la casa, yo le dije.

¿Cómo se llama lo que hiciste?

Son cochitos?, A ver fíjate
bien (jirafas)

¿Cómo se llama si están así juntitos?

Una niña me dijo que éstos
son grupitos ¿Es cierto o no es
cierto, tú que piensas?

¿Y si pongo este elefante aquí solito?

¿Por qué?

¿Y si pongo otro?

¿Y si pongo otro?

Los alacranes, los monstruos,
los cochis (se refiere a las
jirafas).

Son cochis o no son elefantes
¿Y éste? Jirafa(se refiere al
camello)

Estos alacranes (cocodrilos) y
éstos elefantes

Son grupitos.

No, no es un grupito.

Porque apenas que pongas más
elefantes para que sean grupitos.

Es un grupito chiquito,
medianito.

Es un grupo grande, pero más o
menos chiquito y si pones más
es el grupo mas grande.

¿Estos qué son?(chicles)

Dulces, chicles de monedita y de paquetito.

"Pon juntito lo que va juntito"

Acomoda por color (primero chicles de moneda luego chicles cuadrados)

¿Qué hiciste?

Grupitos de colores, hay uno blanco, amarillo, azul, rojo bajito, (se refiere al lilita), verde.

¿Este es un grupito? (dos elementos)

Sí, pero más chiquito.

¿Y éste solito?

Si es un grupito más chiquito pero de bolitas, y si pone otra al verde es un grupito chiquito y si pone otro, medianito y si pone otro, más grande.

Y si pongo éste solito ¿Es un grupito o no es un grupito?

Es un grupito chiquito

¿Cuántos se necesitan para hacer un grupito?

Estos (agarra un puñito)

¿Y éste?(uno solo)

¿Cómo se llama si tiene
esta forma?(chicle redondo)

¿Y si tiene esta forma, cómo se
llama? (pulsera)

¿Aquí en el salón hay cosas que
se parezcan a estos?

A ver fíjate.

¿Y a éste?(cuadrado)

¿Qué más?

Es un grupito pero chiquito

Si tiene papeles tirados los
rejuntan y se los ponen y los
venden, tiene letras y tiene
avión (describe al chicle).

Una bolita con un cuadradito
adentro o un cuadrado con una
bola grande.

No apenas, que las dibuje.

Las bolitas del pizarrón es bolita
pero es flor. Aquí mira esto de
la llave(se refiere a la del
fregadero)

Un cuadradito

Los focos, el azulejo (de la
cocina)

"Pon juntito lo que va juntito"(clasifica por tamaño, forma y color).

Una niña me dijo que estos pueden ir juntos ¿Tú qué piensas?(círculos de igual tamaño y diferente color; amarillo y naranja).

¿Y por qué pueden ir juntos?

¿De qué otra manera se le llaman a las bolas?

Y otra niña me dijo que éstos también pueden ir juntos (dos cuadrados de diferente tamaño y color)

Estas son para limpiar lo que está sucio de café (se refiere a las figuras de lija), dice la maestra que ya no le pegue a la piñata. (platica mientras clasifica).

Sí, pero éste es amarillo y este es anaranjado, apenas que este sea amarillo para que puedan ir juntos (Berenice le dijo)...

Porque ésta es una bola y ésta es otra bola.

Círculitos.

Apenas que éste sea amarillo.

¿Y si no es amarillo?

Sí, porque éste es un cuadrado y
este también es un cuadrado.