

“FAVORECIENDO LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL
JARDÍN DE NIÑOS “CARMEN RAMOS DEL RÍO” DE LA COMUNIDAD DE
SANTA CRUZ TETELA, TLAXCALA TLAX”

VIANEY ALVARADO MORALES

Apetatitlán, Tlax., junio de 2011

“FAVORECIENDO LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL
JARDÍN DE NIÑOS “CARMEN RAMOS DEL RÍO” DE LA COMUNIDAD DE
SANTA CRUZ TETELA, TLAXCALA TLAX”

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO

QUE PRESENTA PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA
EN LA LÍNEA ESPECÍFICA DE EDUCACIÓN INICIAL

VIANEY ALVARADO MORALES

Apetatitlán, Tlax., junio de 2011

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Apetatitlán, Tlax., a 28 de Junio 2011.

**C. VIANEY ALVARADO MORALES
P R E S E N T E.**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado **“Favoreciendo la Comprensión Lectora en el Jardín de Niños “Carmen Ramos del Rio” de la Comunidad de Santa Cruz Tetela, Tlaxcala, Tlax.”** Opción Proyecto de desarrollo educativo de la LIE y a solicitud de su asesor Mtro. José Arturo Jorge Sánchez Daza, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

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

**ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**



**MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD UPN 291 TLAXCALA**

VRC/meco

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO 1	
1.1 Problema.....	6
1.2 Sub-problemas.....	6
1.3 Justificación.....	8
1.4 Objetivo general.....	10
1.5 Objetivos específicos.....	11
CAPÍTULO 2	
2.1 Descripción del ámbito contextual e institucional.....	11
CAPÍTULO 3	
3.1 Marco conceptual.....	15
3.1.1 La función semiótica o simbólica en Piaget.....	16
3.1.2 La formación del concepto desde la perspectiva de Vigotsky.....	21
3.1.3 Los constructivismos en la psicología de la educación.....	28
3.1.4 Los profesores y la concepción constructivista.....	31
3.1.5 La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: Una perspectiva psicológica.....	32
3.1.6 Estrategias.....	38
3.1.7 La intervención y su conceptualización.....	43
CAPÍTULO 4	
4.1 Diseño de estrategias de intervención.....	56
4.1.1 Estrategias Dirigidas hacia las Educadoras.....	60
4.1.2 Estrategias Dirigidas a los Niños.....	64
4.1.3 Estrategias Dirigidas a padres e hijos.....	86
4.1.4 Estrategias Dirigidas a los padres.....	89
4.1.5 Estrategias Dirigida a educadora, padres e hijos.....	94
CAPÍTULO 5	
5.1 Evaluación.....	96
5.2 Conclusiones.....	97
BIBLIOGRAFÍA.....	100
ANEXOS.....	104

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es el proceso a través del cual el lector "interactúa" con el texto. La lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, el lector necesita reconocer las letras, las palabras, las frases. Sin embargo la diferencia entre la comprensión lectora y la lectura es que el primero es un proceso más complejo que no basta con solo identificar palabras y significados.

Hoy en día se habla de la necesidad que las nuevas generaciones en los primeros años de vida de la infancia, aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan concretar aprendizajes. Entre las básicas se encuentra la comprensión lectora, tomándose como: el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, inferir, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo. Así como, desarrollar los cuatro ejes de la comunicación que son: hablar, leer, escuchar y escribir.

El presente proyecto de intervención tiene la finalidad de presentar la diversidad de estrategias que se pretenden implementar para incidir en las problemáticas por ejemplo: el aburrimiento, desinterés y distracción que se encontraron gracias al diagnóstico previamente realizado en el jardín de Niños "Carmen Ramos del Río" ubicado en la comunidad de Santa Cruz Tetela perteneciente al municipio de Chiautempan, con respecto a la comprensión lectora en edad preescolar.

Dicho proyecto se realizó por el interés que nos provocó el analizar las carencias y necesidades que se presentan en cualquiera de los niveles educativos con relación al tema de la comprensión lectora.

La estructura se distribuye de la siguiente manera. En primer lugar se presenta el problema que fue resultado del análisis de la información obtenida en el diagnóstico, así como los subproblemas basándonos en el tema principal del proyecto.

A continuación se justifica la realización del proyecto a través de una categorización de la información y un análisis reflexivo del diagnóstico realizado.

En seguida se plasma la contextualización donde se ubican los sujetos de estudio o población beneficiaria, donde se implementarán las estrategias de comprensión lectora las cuales se entienden como propuestas o medios para llegar a un fin para facilitarle al lector una mejor interpretación textual. De igual manera, ofreciendo una breve reseña de la situación educativa del municipio, características sociodemográficas, principales actividades económico-productivas, etc., por el motivo de que en la comunidad no se pudo obtener este tipo de información.

También se plantea el marco conceptual, con el objetivo de ayudar al lector a comprender e interpretar la realidad, así como a orientar nuestras acciones o planeación de nuestro objeto de estudio. Éste último está integrado por orientaciones teóricas relacionadas con la psicología educativa (Hernández Rojas, 2006), la alfabetización y estrategias de comprensión lectora (Isabel Solé, 2001), (Piaget 1981), todas ellas giran en torno a la concepción constructivista, que en su momento se irá precisando en qué términos y por qué, y qué busca explicar y atender dentro del tema principal.

Posteriormente, damos a conocer las estrategias de intervención que tiene como finalidad incidir o favorecer en las problemáticas encontradas. A su vez en cada una se encuentran los criterios de evaluación como los espacios y materiales a utilizarse que van a coadyuvar al desarrollo oportuno de las mismas.

Además se muestran las conclusiones a las que tuvimos oportunidad de llegar al término de la elaboración de este proyecto, donde se plasman diversas experiencias, emociones y opiniones que nos ofreció la realización del mismo. Por ejemplo, el darnos cuenta de que la intervención es un proceso mediante el cual se permite un cambio o una transformación.

CAPÍTULO 1

1.1 PROBLEMA

Los problemas vinculados con el proceso de alfabetización y comprensión lectora, que se identificaron por medio del diagnóstico previamente realizado en el aula que ocupa el 3er. grado, grupo "A" del Jardín de Niños "Carmen Ramos del Río", de la comunidad de Santa Cruz Tetela, perteneciente al municipio de Chiautempan, Tlax., como las actitudes de aburrimiento, desinterés y distracción que muestran los niños en mayor o menor medida, tienen como posibles causas: que la educadora escasamente utiliza estrategias que favorezcan en los niños la comprensión lectora, propiciar el interés por leer. La maestra, paraliza la iniciativa del niño, bloqueando su comportamiento y limitando su capacidad para resolver problemas aunado con las dificultades que se le presentan en el desarrollo de alfabetización. En relación al material que se encuentra dentro del aula los niños tienden a darles otro uso que no es el escolar, como sabemos los materiales son recursos de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El espacio físico del aula provoca relativo interés y motivación en los niños, no se constituye en un ambiente de aprendizaje acorde al nivel educativo en que se encuentran los alumnos (preescolar). El hábito de lectura en los padres de familia es casi nulo y el diálogo entre padres e hijos tiende a reducir las potencialidades al fomento de la lectura, en consecuencia los niños tienen escasa curiosidad por libros y mínimos deseo por interactuar con ellos, se puede mencionar que los padres desconocen la importancia que existe el crear este hábito a sus hijos.

2.2 SUBPROBLEMAS:

1.- El aburrimiento y distracción son actitudes que manifiestan los niños en mayor o menor medida a la hora del cuento por motivo de que la educadora no lo hace con algún propósito u objetivo (frecuentemente no utiliza estrategias) que favorezca en los niños la comprensión de dicho cuento, así como, propiciar en ellos el interés por leerles más cuentos. Por otra parte, el horario que establece la educadora para la lectura, la selección y la falta de entonación del cuento no son los más apropiados.

2.- En relación al material que se encuentra dentro del aula los niños tienden a darles otro uso y no son utilizados con un propósito escolar, como bien sabemos los materiales son recursos de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede decir que es el primer paso de la tarea de aprender, crear y pensar. Piaget (1981) afirma que el desarrollo es un proceso donde las ideas son reestructuradas y mejoradas como resultado de una interacción del individuo y los materiales. De esta forma el niño saca conclusiones, comprueba hipótesis, reflexiona y llega a elaborar conceptos.

3.- El espacio físico del aula no provoca interés ni motivación en los niños por el deseo de conocer, el espacio áulico no se retoma como ambiente de aprendizaje de acuerdo al nivel educativo en que se encuentran los alumnos (preescolar), ya que en las paredes no hay elementos referentes sugestivos, llamativos y didácticos. Estos deben centrarse en los intereses, necesidades y nivel de desarrollo cognitivo y cultural de los niños.

4.- No existe un hábito de lectura en los padres de familia y no hay un diálogo entre padres e hijos que fomente el interés por la lectura. Además, no poseen libros adecuados para promover el gusto por la lectura en los niños. Los libros que se leen durante el primer año son prácticamente sin texto, son más bien con imágenes, así el niño tiene la posibilidad de unir la imagen con la palabra, con el sonido. Sin embargo por motivos de tiempo, trabajo, etc., de los padres, no se promueve el hábito lector en los niños.

Es importante mencionar que las estrategias propuestas pretenden abordar los 4 subproblemas antes mencionados de manera global. Es decir, con una actividad se pretende incidir en la mayor parte de los subproblemas. En un periodo de tres meses aproximadamente.

1.3 JUSTIFICACIÓN

La comprensión lectora es el proceso a través del cual el lector "interactúa" con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se impide, siempre de la misma forma, jamás se da. La lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, el lector necesita reconocer las letras, las palabras, las frases, sin embargo cuando se lee no siempre se logra comprender el mensaje que encierra el texto, es posible incluso que se comprenda mal, como casi siempre ocurre. Como habilidad intelectual, comprender implica captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos. La comprensión lectora es un proceso más complejo que identificar palabras y significados, esta es la diferencia entre lectura y comprensión.

La comprensión lectora se ha definido de numerosas maneras, de acuerdo con la orientación metodológica de acuerdo con los autores que se consulten. Así, desde un enfoque cognitivo, la comprensión lectora se le ha considerado como un producto y como un proceso.

En México, a pesar de que el periodo 2001- 2006 se ha concebido como aquél para promover la lectura como política gubernamental, y en particular como política del sector educativo con el programa: «México, un país de lectores» (Díaz Barriga, 2001) aún estamos lejos de lograrlo.

Se han realizado estudios sobre comprensión lectora a nivel básico como el realizado por Just y Sánchez (2000) en la ciudad de Mérida, o la investigación hecha en Sonora por Bazán, Rojas y Zavala (2000), entre otros, que han abarcado aspectos diferentes como la elaboración y validación misma de un instrumento de evaluación de la comprensión lectora o la detección de lectores deficientes y el análisis de los efectos de un programa de entrenamiento metacognitivo en la lectura de niños con problemas de lectura. Otras investigaciones se enfocan a estudiantes universitarios de medicina como la realizada por Villegas (1998) o a poblaciones dentro del marco de las ciencias como son los docentes en el área médica estudiados por Pérez y Aguilar (2001), quienes analizaban el nivel de comprensión

de textos de los docentes que asistían al Centro de Investigación Educativa y formación de Docentes de la Región Sur del IMSS mediante un instrumento de falso y verdadero y sesiones plenarias de discusión.

Estos estudios apuntan el grave problema que aqueja a la población en cuanto a comprensión lectora. Lo cual se confirmó con los resultados obtenidos en el examen que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en nuestro país en el 2000, quien calificó el resultado de la evaluación educativa en México como decepcionante después de haberse colocado en las últimas posiciones.

México se ubicó en el último lugar de los 28 países miembros de la OCDE que participaron en la evaluación del 2000 y en el penúltimo de los 32 también evaluados en el PISA 2000 considerando 28 países de la OCDE, más Brasil; Latvia, Liechtenstein y la Federación Rusa, donde Brasil ocupó el último lugar.

En el 2003 se evaluaron 11 países adicionales, considerando estos últimos, México se encuentra, por muy poco, encima de otros países latinos como Chile, Argentina, Brasil y Perú quien se ubicó en la última posición (Andere, 2003).

La prueba internacional conocida como PISA es una evaluación dirigida a jóvenes de 15 años de edad, que mide las destrezas y conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias; además, trata de medir la habilidad de aplicar y relacionar conocimientos y habilidades en estas áreas para resolver situaciones de la vida real.

La prueba PISA mide la aptitud para la lectura en 3 dimensiones: 1) El tipo de reactivo de lectura, 2) La forma y la estructura del material de lectura y 3) El uso para el cual se creó el texto. La dimensión que corresponde al tipo de reactivo se evalúa conforme a 3 escalas o destrezas en comprensión lectora: 1) Obtención de información, 2) Interpretación de textos y 3) Reflexión y evaluación de la información dada.

Los países que pertenecen a la OCDE obtuvieron un promedio de 500 puntos mientras los países no miembros obtuvieron un promedio de 395 puntos; el país con

mayor puntuación fue Finlandia con más de 550 puntos; mientras que México obtuvo un promedio de 422 puntos y si bien este promedio está por arriba del promedio de otros países latinoamericanos, no es suficiente y deja ver el grave problema en comprensión lectora de los jóvenes mexicanos.

Si leer esta asociado con la comprensión y aprendemos más fácil lo que comprendemos, esto hace imperativo desarrollar métodos y estrategias que se adapten a las exigencias de una educación que satisfaga las necesidades del estudiante y la sociedad.

Esto podría lograrse mediante el entrenamiento de los alumnos sobre el control del aprendizaje de la comprensión lectora; basada en el uso de metacognición así como de procedimientos como la explicación, el modelamiento y la socialización de sus procesos cognitivos referidos a las acciones de orientación, de análisis de las condiciones de las tareas/problemas, la reflexión y la aplicación de diferentes vías de solución y los procesos de regulación y control. Buscando con ello producir niveles más altos de comprensión inferencial, además de propiciar el pensamiento crítico y el pensamiento creativo.

Es por ello que la intención de realizar el presente proyecto radica en qué hacer para mejorar la comprensión lectora a nivel preescolar, específicamente en el aula de 3er. grado, grupo "A" del Jardín de Niños "Carmen Ramos del Río" de la comunidad de Santa Cruz Tetela perteneciente al municipio de Chiautempan. Puesto que es un aspecto de gran importancia el que un país como el de nosotros se encuentre en los últimos lugares en cuanto a la comprensión lectora y que a pesar de ello se demuestra poca preocupación por los habitantes del mismo.

1.4 OBJETIVOS

General: Elaborar un proyecto de intervención que favorezca el proceso de alfabetización y comprensión lectora, en el Jardín de Niños "Carmen Ramos del Río", específicamente en el 3er grado, grupo "A" de la comunidad de Santa Cruz Tetela, perteneciente al municipio de Chiautempan, Tlax., proponiendo estrategias

adecuadas a los niños (edad y contexto cultural), materiales potencialmente significativos, e incorporar los espacios áulicos y a los padres de familia a dicho proceso.

1.5 Específicos:

1. Proponer estrategias para el proceso de alfabetización que despierten el interés de los niños por la lectura y que atiendan el desarrollo de sus estructuras cognitivas y ejes de la comunicación (hablar, escuchar, leer y escribir).
2. Incorporar el uso de diversos materiales potencialmente didácticos para enriquecer las estrategias propuestas y alcanzar el interés y los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.
3. Proporcionar los elementos necesarios que conforman un ambiente de aprendizaje de acuerdo al nivel educativo del niño de preescolar.
4. Promover en los padres la conciencia de los beneficios e importancia que conlleva el hábito de la lectura en sus hijos y participen en él.

CAPÍTULO 2

2.1 DESCRIPCIÓN DEL ÁMBITO CONTEXTUAL E INSTITUCIONAL.

A continuación se describe claramente el contexto de Santa Cruz Tetela Chiauquempan; Tlaxcala en donde se encuentra ubicado el objeto de estudio y las relaciones que puede tener este contexto con el problema a estudiar.

Características sociodemográficas: antecedentes históricos de la comunidad o municipio, principales actividades económico-productivas, vínculos productivos y comerciales con otras poblaciones aledañas. Situación laboral (principales actividades laborales de la población económicamente activa).

Así también se describen las características del grupo que se va a analizar.

La información que a continuación se presenta fue obtenida por medio del presidente de la comunidad y de algunos habitantes de la misma.

Actividades económico-productivas: Se han desarrollado diferentes actividades productivas conforme a sus necesidades de cada persona desempeñando un mayor porcentaje fuera de la comunidad, como lo son:

- Actividad textil
- Actividad comercial
- Agricultura.

Situación laboral: Existe una actividad laboral en diferentes tipos de empleo y ocupaciones como pintores, obreros, albañiles, comerciantes, y aproximadamente un 10% en actividades profesionales.

Actividades recreativas, deportivas, culturales, religiosas, fiestas y de tradición: Recreativas: principalmente lo ejercen las personas de la tercera edad en distintos lugares, así también apoyando a las diferentes actividades escolares de este tipo.

Deportivas: se desarrollan en el Campo deportivo que tiene la comunidad como el fútbol, beisbol, etc.

Culturales: el dar a conocer y enseñar las costumbres particulares de la misma comunidad y de cada época del año.

Religiosas: existe predominancia del catolicismo en un 85% y el 15% restante practican de otro tipo.

Fiestas: una muy importante y que vale la pena rescatar es la Patronal o comúnmente conocida como la feria anual, realizando también las patrióticas y religiosas.

Tradiciones: la mayoría de las tradiciones con las que la gente quiere contar en esta comunidad son de tipo religioso, ya que para cada actividad que esté relacionada con la iglesia se realizan diferentes actividades.

Vegetación: Existe un tipo variado de la misma, algunos importantes son:

- El campo de cultivo con maíz, frijol y semillas.
- Abundancia de árbol frutal como lo es el ciruelo, pera, capulín, etc.

- Árboles como el pino y el pirul.

Clima: Predomina el clima templado en un 70% del año y 30% temporada de frío.

Características urbanas y sub-urbanas: Es considerada como sub-urbana ya que no tiene todos los servicios en su totalidad ni tampoco todos los medios de comunicación.

Vías de comunicación. Terrestre: Transporte colectivo conectándose a la carretera importante que hay en esta comunidad que es la que conecta con Chiautempan-Tetela,-Atlahapa-Xiloxotla.

Satelital: Acceso a internet, líneas telefónicas y televisión por cable, siendo éste último, el menos utilizado por los habitantes.

También presentamos el mapa del municipio de Santa Ana Chiautempan donde se encuentra la comunidad de Santa Cruz Tetela (Ver anexo I).

La información anterior se obtuvo a través del presidente de comunidad y habitantes de la población.

A continuación se presenta una descripción de la institución donde se ubica nuestro objeto de estudio para un mejor conocimiento del contexto en que se desenvuelve

Espacio físico: El preescolar cuenta con tres aulas en “condiciones” para impartir clase a niños de 4 a 6 años. Tiene una bodega en la que se almacenan artículos de papelería, artículos de limpieza, depósitos de agua, electrónicos, y artículos de construcción (cemento). En los baños solo hay dos tazas y dos lavabos (sin mingitorios). Tomando en cuenta que son 89 niños que asisten a este Jardín. Con algo que no cuenta y que es de suma importancia es un aula específica para la dirección (ver anexo II).

En la parte externa del plantel se hallan dos patios cívicos, enfrente y al lado izquierdo del aula de 3° A. Un área de juegos que sólo cuenta con dos resbaladillas, un pasamano, tres sube y baja un carrusel, y un trío de columpios que no funcionan.

Personal: Existen 3 Licenciadas en Educación Preescolar, de las cuales una de ellas también ejerce el papel de Directora. Un intendente, que trabaja con los mismos horarios que las educadoras.

Descripción del aula: El salón observado se encuentra entrando de frente, el tercer salón a mano izquierda (ver anexo II), sus medidas son de 6x7 m. aproximadamente. Es de color azul. Solo tiene una puerta y ésta última es de aluminio. Al lado derecho de la puerta se encuentra el perchero donde los niños colocan sus mochilas y suéteres.

A la hora de entrar podemos encontrar rápidamente 11 mesas, una detrás de la puerta donde se colocan las cosas que olvidan los niños, otra es el escritorio que se encuentra al fondo y de frente a la puerta, y las 9 restantes son las mesas de trabajo para los niños que están formadas en tres hileras de tres (ver anexo III).

Cada mesa de trabajo está conformada por cuatro sillas, posteriormente entrando al fondo a la derecha se encuentra el mueble donde contiene todos los cuentos a la altura de los niños, de modo que los niños pueden alcanzarlos (ver anexo III). Al lado izquierdo de los cuentos se encuentra el material de ensamble y al lado derecho se encuentra el mueble de la televisión así como la computadora y frente a ella está el escritorio de la educadora, así como detrás de ella está una ventana grande.

Cabe mencionar que tanto la puerta como la ventana, que se encuentra detrás del escritorio de la maestra, cuentan con una protección de acero, con el fin de que exista más seguridad para los artículos que están dentro, cuando en el salón de clases no haya personal.

De acuerdo a nuestra opinión, el salón carece de elementos decorativos que favorezca el aprendizaje de los niños que se encuentran dentro de ésta, otro de los factores que desfavorece el aprendizaje de los alumnos es el espacio reducido, el cual no permite un desplazamiento con fluidez y confort.

CAPÍTULO 3

3.1 MARCO CONCEPTUAL

Dentro de un proyecto de intervención tiene la finalidad de ayudarnos a comprender e interpretar nuestra realidad, así como a orientar nuestras acciones o planeación de nuestro objeto de estudio. El presente marco conceptual está integrado por orientaciones teóricas relacionadas con la psicología educativa, la alfabetización y estrategias de comprensión lectora, todas ellas giran en torno a la concepción constructivista, que en su momento se irá precisando en qué términos y por qué, y qué busca explicar y atender el problema que se encontró dentro del grupo 3° A, del jardín de niños “Carmen Ramos del Río” perteneciente a la comunidad de Santa Cruz Tetela del municipio de Chiautempan. Por lo tanto se hace mención de algunas de ellas:

Primeramente se alude al autor Hernández, (2006) el cual nos señala que la educación forma parte de una ciencia, llamada psicología educativa y que de esta misma se desglosan corrientes sustentadas, cada una de ellas, por distintos autores. Por ejemplo: la corriente constructivista respaldada por Piaget, Vygotsky, Ausubel.

En segundo lugar citamos a Coll, et al. (2005) “el constructivismo en el aula”, pues comenta que de acuerdo a la concepción constructivista, el maestro se convierte en un mediador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumno es el creador de su propio conocimiento.

En tercer lugar hallamos a Piaget (1981) quien forma parte de la corriente constructivista, explicándonos la segunda etapa denominada “preoperatoria o función semiótica” de las cuatro que, de acuerdo a su criterio, divide el desarrollo del niño. Pues en esta etapa es donde se desarrollan las cinco conductas; que son: imitación, juego simbólico, imagen gráfica, imagen mental y lenguaje, que favorecen la evocación representativa del objeto.

El siguiente autor es Vigotsky (1934) en su obra "Pensamiento y Lenguaje" donde hace hincapié al desarrollo de la formación del concepto y sus fases en el pensamiento del niño.

César Coll (2004), retoma las ideas de Isabel Solé y Ana Teberosky, quienes manifiestan que el desarrollo de la alfabetización tiene sus inicios antes de la edad escolar pues es un proceso global y continuo.

3.1.1 LA FUNCIÓN SEMIÓTICA O SIMBÓLICA EN PIAGET.

Piaget (1981) divide el desarrollo del niño en cuatro etapas: Sensoriomotor (0-2 años) los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos. Preoperacional (función semiótica) (2-7 años) el niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo. Operaciones concretas (7-11 años) el niño aprende las operaciones lógicas de seriación, clasificación y conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real. Operaciones formales (11 años en adelante) el niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permite usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

Sin embargo sólo se hablará de la segunda etapa que es la función semiótica o simbólica pues es donde se manifiestan conductas que ayudan al desarrollo del pensamiento del niño y nuestro objeto de estudio (los niños) se encuentran en esta edad.

La función semiótica o simbólica es un conjunto de conductas que implica la evocación representativa de un objeto o un acontecimiento ausentes y que supone, en consecuencia, la construcción o el empleo de significantes diferenciados (Piaget, 1981: 60).

Estas conductas suelen surgir de manera casi simultánea durante éste periodo, y en el siguiente se plantearán en orden de complejidad creciente.

A continuación se hará mención de las conductas que ayudan a la evocación representativa del objeto ausente en el niño desde la perspectiva de Piaget:

Imitación diferida. Esta actividad se inicia cuando el modelo ya no se encuentra presente. Por ejemplo: cuando una niña observa un berrinche representado por otro niño, posteriormente, dentro de dos o tres horas, ella imita la misma acción pero lo hace riéndose. Este proceso es el inicio de una representación y el gesto imitador, un inicio de significante diferenciado, podríamos decir que en este periodo el niño imita por imitar.

La imitación es la acción fundamental para que el niño sea capaz de desarrollar las siguientes conductas que componen a este periodo. Así mismo, el lenguaje no es inventado por el niño, sino que lo adquiere en un contexto necesario de imitación.

En el periodo senso-motor el niño sólo imita las acciones que ve, pero aún lo hace con ausencia del significante diferenciado. En cambio, en la función semiótica, el niño ya lo realiza con un significante diferenciado y en ausencia del objeto, aunque sea sólo por un corto tiempo.

La segunda conducta que ayuda a la evocación de la representación es el juego simbólico o juego de ficción, el cual “no es, necesariamente, la adaptación a lo real, sino la asimilación asegurada por un lenguaje simbólico construido por el yo modificable a la medida de las necesidades”(Piaget1981: 65).

Este tipo de juego tiene su apogeo entre los 2-3 y los 5-6 años, y a partir de éste se desarrollan juegos de construcción, impregnados aún, al principio, de simbolismo lúdico, pero que tienden seguidamente a constituir verdaderas adaptaciones o soluciones de problemas y creaciones inteligentes.

Un ejemplo de juego simbólico es cuando la niña aparenta dormir, sentada y sonriendo ampliamente pero cerrando los ojos, con la cabeza inclinada y el pulgar en la boca, poco después hace dormir a su peluche y desliza una concha en una caja diciendo: “¡miau!”. Es así como la representación es neta y el significante diferenciado es, de nuevo, un gesto imitador, pero acompañado de objetos que se han hecho simbólicos.

El juego simbólico, expresa aquellas experiencias que el niño no había podido formular y asimilar por medio del lenguaje. “Se refiere frecuentemente a conflictos inconscientes: intereses sexuales, defensa contra la angustia, fobias, agresividad o identificación con agresores, repliegues por temor al riesgo o la competencia” Piaget (1981).

La siguiente conducta, al igual que las restantes, es de suma importancia y se titula *dibujo o imagen gráfica*, esta es un intermediario entre el juego y la imagen mental.

Piaget (1981), hace referencia a Luquet, sobre sus estudios realizados en relación al dibujo infantil, y en los mismos plantea que el realismo del dibujo pasa por diferentes etapas. Las cuales son: “*realismo fortuito*”, “*realismo frustrado*”, “*realismo intelectual*” y “*realismo visual*”. En el primero de ellos, el niño sólo se inclina al “garabateo”. En el segundo o “realismo frustrado”, se realiza una yuxtaposición en la copia, pues los elementos no se encuentran coordinados. En el tercer realismo que se denomina “intelectual”, el dibujo ya no cuenta con características primitivas, pero sí se realiza sin perspectiva visual. El último es el llamado “visual”, que surge dentro de los 8 ó 9 años, y ya proporciona una perspectiva visual, misma que no se obtiene en el realismo anterior; detrás de las pantallas se figuran las partes ocultas de los objetos que se ubican al fondo y se disminuyen gradualmente con relación al primer plano.

Posteriormente encontramos *la imagen mental* que de acuerdo a Piaget (1981), es de aparición relativamente tardía y que resultan de una imitación interiorizada, y esta a su vez se divide en dos grandes categorías que se desarrollan entre cuatro-cinco y los diez-doce años: *imágenes reproductoras*, es cuando los niños tienden a evocar un acontecimiento ya conocido y percibido anteriormente, y las *imágenes anticipatorias*, imaginan movimientos o transformaciones, así como sus resultados, pero sin haber asistido anteriormente a su realización la mayoría de los niños que logran esta categoría es en la etapa de operaciones concretas de los siete años en adelante.

En relación al tema, Piaget (1981) hace mención de dos tipos de ideas, las *espontáneas*, las cuales son ideas del niño sobre la realidad, desarrolladas a través de sus propios esfuerzos mentales; y las *noespontáneas*, estas últimas son influidas decisivamente por los adultos. Sin embargo, él no considera la relación entre estos dos tipos de conceptos y afirma que sólo los espontáneos nos ilustran las cualidades especiales del pensamiento del niño.

Piaget (1981) considera a la socialización del pensamiento como un marchitamiento gradual de las características de la inteligencia propia del niño y pone de supuesto que la socialización es un factor importante en el desarrollo de los conceptos. Todo lo que es nuevo en el desarrollo viene de afuera, remplazando sus modos de pensamiento.

Por el contrario, se puede decir que el desarrollo de los conceptos no espontáneos debe poseer todas las características del pensamiento infantil en cada nivel, puesto que estos conceptos no se adquieren simplemente por medio de la memoria, sino que evolucionan con la ayuda de una enérgica actividad mental por parte del niño mismo. Piaget (1981).

Los conceptos espontáneos y no espontáneos, no entran en conflicto, sino todo lo contrario, en este proceso de la formación del concepto, éstos se relacionan e influyen pues son partes de este proceso único, aunque es cierto que se ven afectados por lo interno y lo externo.

Por otra parte, la instrucción es una de las fuentes principales de los conceptos infantiles, y también una fuerza poderosa en la dirección de su desarrollo; determina el destino de su evolución mental completa. Piaget (1981).

En cuanto al estudio de cómo el niño alcanza eventualmente el conocimiento y dominio de sus propios pensamientos, Piaget cita dos leyes psicológicas. La primera de ellas, la titula: ley del conocimiento, en la que expone que en el pensamiento infantil la aprehensión de las diferencias precede a la de las semejanzas y estas disimilitudes

crean un estado de inadaptación que conduce al conocimiento. Es decir tomamos conciencia de lo que hacemos en la medida de la dificultad que experimentamos para adaptarnos a la situación.

Cuando el pensamiento del niño entra en conflicto con el pensamiento del adulto, por falta de lógica sufre fracasos y derrotas, mismas que inducen al niño a cobrar conciencia de sus conceptos.

La segunda ley es la llamada *ley del cambio*, “es un ejemplo de la teoría genética ampliamente difundida, de acuerdo a la cual determinados hechos o patrones de comportamiento observados en las primeras etapas del proceso evolutivo puede repetirse en las más avanzadas” Piaget (1981). Ahora bien, las dos afirman que los niños en edad escolar no son conscientes de sus conceptos, en cambio, no son suficientes para poder entender cómo el pensamiento infantil llega al conocimiento.

Los estudios de Piaget demostraron que la introspección comienza a desarrollarse sólo durante los años escolares. Este proceso tiene mucho en común con el desarrollo de la percepción externa y la observación en la transición de la infancia a la niñez, cuando el niño pasa de la primitiva percepción sin palabras a la percepción de los objetos guiada por una percepción en términos de significado, expresada oralmente. El cambio hacia un nuevo tipo de percepción interna significa también un cambio hacia un tipo de superior de actividad interior, puesto que un modo nuevo de ver las cosas abre nuevas posibilidades para manejarlas (Piaget, 1981: 129.)

De este modo, el hacernos conscientes de nuestras propias operaciones y considerar a cada una como un proceso de un determinado tipo, tal como el recuerdo o la imaginación, nos conduce a poder dominarlas.

De igual forma, al operar con conceptos espontáneos el niño no tiene conciencia de ellos, puesto que su atención está siempre centrada en el objeto al cual se refiere el concepto, nunca en el acto del pensamiento mismo. Por lo tanto, si conciencia significa generalización, la generalización significa la formación de un concepto.

En los primeros años de vida del ser humano se presentan las características básicas de la función semiótica o simbólica de acuerdo a la perspectiva de Piaget y los adultos somos los responsables de proporcionarle al niño las herramientas para facilitar y favorecer este proceso siendo la etapa preescolar la adecuada.

3.1.2 LA FORMACIÓN DEL CONCEPTO DESDE LA PERSPECTIVA DE VIGOTSKY.

A continuación abordaremos las diversas tesis que Vigotsky plantea sobre la formación del concepto, en los niños.

“La formación del concepto, no logra consolidarse en la infancia, porque, las funciones intelectuales que en una combinación específica forman la base psicológica del proceso de formación del concepto maduran, toman forma y se desarrollan solamente en la pubertad” (Vigotsky, 1934 p. 90).

Es decir la formación del concepto no se logra en edades tempranas ya que es una función del crecimiento social y cultural total del adolescente, que afecta no sólo los contenidos, sino también en las estructuras de su pensamiento.

Dentro del proceso de la formación del concepto para Vigotsky se dan tres fases: sincretismo, pensamiento en complejos y conceptos genuinos.

Una de las primeras fases que pasa es el “sincretismo” es característico del pensamiento infantil, que el infante agrupe objetos que no tienen relación alguna en cuanto a características físicas, las reúne de una manera confusa, pues lo hace a partir de la vinculación de elementos diversos que logre en su pensamiento. Vigotsky(1934).

Los indicios de la formación del concepto se origina cuando colocan juntos un número de objetos en “cúmulos inorganizados puesto que el niño lo utiliza para solucionar un problema. Sin embargo, los adultos lo solucionarían de distinta forma ya con agrupaciones con fundamento y vinculaciones lógicas.

Muchas palabras, por lo tanto, tienen en parte el mismo significado para cada niño que para el adulto, especialmente cuando se refieren a objetos concretos que encuentran en el medio habitual del niño. Los significados que tienen las palabras para el niño y para el adulto a veces se encuentran, por decirlo así, en el mismo objeto concreto, y esto es suficiente para asegurar el entendimiento mutuo.

Algunas de las palabras pueden tener el mismo significado tanto para el adulto como para el niño, y si estos coinciden en el mismo objeto concreto ayuda a que ambos vinculen su entendimiento.

Dentro de la primera fase que es el sincretismo se desglosa en tres etapas:

La primera etapa que plantea Vigostky (1934) en la formación de los agrupamientos sincréticos que representan para el niño el significado que se atribuye a una palabra artificial dada, es una manifestación del estadio del ensayo y error en el desarrollo del pensamiento, ya que el niño primero que nada hace inferencias a diversas palabras que engloba un objeto, por ejemplo cuando el niño comienza a hablar y se le presenta una figura masculina le va a llamar papá aunque no los sea porque aún no discrimina por completo las características únicas con las que cuenta su padre.

Durante la etapa siguiente la composición del grupo está determinada en gran parte por la posición espacial de los objetos experimentales, esto es, por una organización del campo visual del niño puramente sincrética.

Durante la tercera etapa de esta fase de formación del concepto la imagen sincrética se apoya sobre una base más compleja; está compuesta de elementos tomados de diferentes grupos o montones que también han sido formados por el niño. La única diferencia es que al tratar de dar un significado a una nueva palabra emprende ahora una operación en dos pasos que, sin embargo, sigue siendo sincrética y no resulta mucho más ordenada que la simple agrupación de montones.

La segunda fase fundamental en el cambio hacia la formación del concepto comprende muchas variaciones de este tipo de pensamiento que podríamos denominar pensamiento en complejos.

Cuando el pensamiento del niño se encuentra en un complejo, aparte de tomar en cuenta los vínculos que poseen en realidad los objetos también sus impresiones subjetivas.

Cuando el niño comienza este estadio, ha pasado parcialmente la etapa del egocentrismo. El pensamiento en complejos es ya pensamiento coherente y objetivo, aunque no refleja las relaciones objetivas del mismo modo que el pensamiento conceptual.

Un complejo por lo tanto, es primero y ante todo una agrupación concreta de objetos conectados por vínculos reales, y como no se forma en el plano del pensamiento lógico-abstracto, las uniones que crea, así como las que ayudan a crear, carecen de unidad lógica y pueden ser de muchos tipos diferentes (Vigotsky, 1934: 94).

La diferencia fundamental entre un complejo y un concepto consiste en lo siguiente: mientras este último agrupa objetos de acuerdo a un atributo, los vínculos que relacionan los elementos de un complejo con el total, y unos con otros, pueden ser tan diversos como en realidad son los contactos y las relaciones de los elementos.

En los años preescolares, que es la edad de nuestro objeto de intervención, se encuentran en la primera fase donde aún no logran delimitar o discriminar objetos por una sola característica, sino que a partir de palabras el niño solo describe el objeto que se le presenta, y ésta poco a poco continuará reforzándose a través de que el niño esté escuchando día a día palabras donde él con ayuda de su maestra vayan discriminando las palabras o ir cerrando poco a poco esas palabras que tiene sobre cualquier objeto.

En edad preescolar debe adquirir las herramientas necesarias para que en años posteriores logre una adecuada formación del concepto es por ello que se aplicarán las estrategias propuestas para colaborar con dicho proceso

Se dan cinco tipos de complejos básicos; el primero lo denomina Vigotsky como *asociativo*, puede estar basado sobre cualquier vínculo que advierta el niño entre el objeto-ejemplo y una figura. En esta etapa no es el “nombre propio” de un objeto individual, aún es utilizado como el apellido de un grupo de objetos relacionados unos con otros de muchos modos diferentes, así como las relaciones entre las familias humanas son variadas y múltiples.

El pensamiento en complejo del segundo tipo consiste en la combinación de objetos o de impresiones concretas que causan en el niño de los grupos que están mucho más cerca de parecer colecciones. El niño coloca los objetos teniendo en cuenta algún rasgo similar de los objetos por ejemplo: cuando la madre le pide a su hijo que le señale dónde se encuentra una rosa dentro de un conjunto de flores, el niño le señalará todas las flores parecidas a una rosa.

Más que la asociación por similitud es la asociación por contraste la que guía al niño para compilar una colección. Esta forma de pensamiento, sin embargo, se combina a menudo con la asociativa propiamente dicha, descrita con anterioridad, y da como resultado una colección basada en principios mixtos.

Esta etapa prolongada y persistente en el desarrollo del pensamiento infantil está enraizada en la experiencia práctica, en la cual la colección de cosas complementarias forma a menudo un juego o una totalidad.

El complejo asociativo sobre las similitudes u otras conexiones perceptualmente precisas entre las cosas; el complejo de la colección tiene su fundamento en las relaciones entre los objetos observados en la experiencia práctica.

Podríamos decir que este complejo es un agrupamiento de objetos sobre la base de su participación en la misma operación práctica, o sea, su cooperación funcional.

Para completar el esquema del pensamiento, existe el llamado pseudo-concepto, el cual marca la diferencia psicológica entre el concepto del adulto y la palabra que el infante utiliza durante los primeros años en los que empieza a tratar de comunicarse, en este momento produce un pseudo-concepto cada vez que rodea un ejemplo con objetos que bien podrían haber sido reunidos sobre la base de un concepto abstracto. Este tipo de complejo juega un papel muy importante eslabón transicional, es decir que necesita que el niño tenga bien establecido una etapa para pasar a la siguiente con el fin de lograr la verdadera formación del concepto que se alcanza en la etapa de la adolescencia.

En algunos de sus experimentos que realizó, Vigotsky se da cuenta de que el niño es capaz de desarrollar significados de las palabras y de formar “complejos” de acuerdo a sus preferencias, estableciendo así este pensamiento en complejos como la base del desarrollo lingüístico. Este proceso explica de una forma clara por qué las palabras del niño y del adulto, coinciden en cuanto a referente pero difieren en cuanto a significado. En otras palabras, si al niño y al adulto les preguntan sobre el concepto de árbol, cada uno dará una diferente definición de acuerdo a sus experiencias que han tenido sobre dicha palabra.

Según Vigotsky (1934), para el niño, los nombres nunca son conceptos al inicio, la primaria es una imagen basada en enlaces de “complejos”. Cuando puede agrupar por conceptos ha llegado al nivel de abstracción, en donde puede aplicar y generalizar e inclusive sintetizar. Es por eso que sólo mediante el dominio de la abstracción y del uso del pensamiento complejo avanzado se llega a la formación de conceptos genuinos.

La formación del complejo es también responsable de que, en diferentes situaciones, una misma palabra pueda tener distintos significados o aún opuestos, mientras exista alguna forma de unión entre ellas. Dicho en otros términos, el niño

utilizará una palabra para designar varias situaciones, como: “mañana” para referirse a mañana o ayer.

Una característica que muestra la diferencia entre concepto y pseudo-concepto es la participación. El término se aplica a la relación de identidad parcial o íntima interdependencia establecida por el pensamiento primitivo entre dos objetos o fenómenos que no tienen cercanía ni otro vínculo reconocible.

Las nuevas formaciones del concepto en el pensamiento del niño no aparecen exactamente cuando el pensamiento complejo ha recorrido todo su proceso, estas pueden aparecer antes de que el niño comience a pensar mediante pseudo-conceptos.

En la tercera etapa del proceso de la formación del concepto, se encuentra otra de las raíces similar al del pensamiento complejo, sin embargo, esta tiene una función genética distinta pues establecen relaciones y enlaces en el pensamiento infantil. Mientras el pensamiento complejo unifica las impresiones dispersas y organiza para, posteriormente generalizar; el concepto desarrollado pretende abstraer y separar los elementos y considerarlos aparte de la totalidad de la experiencia concreta en la cual están encajados. Dicho en otras palabras, cuando ya está desarrollado el concepto en el sujeto, él es capaz de discriminar las características únicas de un objeto.

Al inicio, la abstracción en el pensamiento infantil, no se presenta tal cual, sino que el niño abstrae de acuerdo a algunas características pero sin hacer distinción unas de otras y este grupo que forma se basa en una impresión vaga, general de la similitud de los objetos.

En la etapa de la abstracción el agrupamiento de objetos sobre la base de la máxima similitud, se reemplaza por la base de un solo atributo. Estas formaciones sólo son aspectos antecesores de la formación de los conceptos verdaderos; según Gross, este tipo de formaciones se le denominan *conceptospotenciales*.

Estos conceptos potenciales pueden ser formados en la esfera perceptual y en la del pensamiento práctico en relación a las acciones. Por lo tanto, el niño, una vez relacionando una palabra con un objeto la aplica cuando este objeto le parece similar al primero en algunos aspectos.

Es entonces, que el concepto surge solamente cuando los rasgos abstraídos son sintetizados nuevamente y la síntesis abstracta resultante se convierte en el instrumento principal del pensamiento. Por el contrario, cuando el adolescente logra la formación del concepto, lo más dificultoso es su aplicación en las nuevas situaciones concretas que puedan ser consideradas en estos términos abstractos, un tipo de transferencia que, usualmente se domina sólo hacia el periodo adolescente.

Finalmente, se puede aludir que la formación del concepto se logra gracias a dos aspectos fundamentales que son: la formación de complejos y la formación de conceptos potenciales. La cual se define por la transición entre la unión de diversos objetos bajo un apellido común hacia la elección de determinados atributos comunes; siendo la palabra, una parte integral del proceso de desarrollo, que mantiene su función directriz en la formación de los conceptos genuinos, a los que conducen estos procesos.

Un concepto, es un acto del pensamiento complejo y genuino que no puede ser enseñado por medio de la instrucción, es por ello, que cuando un educador se encuentra en el intento de retransmitir un concepto, se encuentra en una situación errónea.

La enseñanza directa de los conceptos es imposible, por lo tanto, lo que el educador necesita, es brindarle al niño diferentes oportunidades para que el infante pueda adquirir nuevos conceptos y palabras del contexto lingüístico general. Dicho en otros términos, es fundamental propiciar situaciones en donde el niño escuche o lea una palabra varias veces para que obtenga una idea vaga del nuevo concepto y sienta la necesidad de utilizarlo. Cuando la utiliza, es cuando la palabra y el concepto son suyos.

La palabra, en un principio, es sólo generalización, a medida que la inteligencia del niño se desarrolla, surgen posteriormente, generalizaciones más avanzadas y estas sustituyen a las anteriores para, finalmente, lograr la formación del concepto genuino.

La formación de los conceptos en la mente del niño, presupone a su vez, el desarrollo de muchas funciones intelectuales como: la atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción, la habilidad para comparar y diferenciar, puesto que, estas no se pueden dar a través de un aprendizaje aislado.

Los conceptos científicos, con su jerarquía sistemática de intercalaciones, parece ser el medio dentro del cual se desarrollan en una primera etapa el conocimiento y las destrezas para ser transferidas más tarde a otros conceptos y a otras áreas del pensamiento. La conciencia reflexiva llega al niño a través de los portales de los conceptos científicos (Vigotsky, 1934: 139).

De igual forma, cuando el niño logra formar una determinada estructura, o aprendido cierta operación, estará capacitado para aplicarlo en otras áreas.

3.1.3 LOS CONTRUCTIVISMOS EN LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.

En esta parte se iniciará haciendo mención sobre una ciencia llamada: la Psicología de la educación, que se encarga de estudiar el comportamiento humano, en situaciones educativas, mediante el desarrollo de las capacidades de las personas, grupos e instituciones dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Actualmente han aparecido diversas corrientes constructivistas, con las cuales se intentó realizar un consenso entre autores de esta misma, su objetivo, era el llegar a tener un sólo constructivismo. Sin embargo, autores tales como: Piaget, Vygotsky y Ausubel, a pesar de pertenecer a la misma corriente no concebían el constructivismo de la misma manera ni tampoco eran iguales en cuanto a su procedencia teórica pues las cuestiones comenzaron a surgir cuando dichos autores tratan de explicar quién es el que construye, qué es lo que se construye y cómo es que se construye.

El constructivismo y conductismo son claros ejemplos de corrientes que se encuentran dentro de la psicología educativa. Durante buena parte del siglo anterior, en el plano internacional y en nuestro país, tuvo gran auge en la psicología de la educación la corriente conductista, la cual se apropiaba de una visión empirista del conocimiento y del aprendizaje y consideraban al profesor como poseedor y depositario del conocimiento y los alumnos como simples recipientes que aprenden de forma pasiva.

Sin embargo, en este caso o para fines de este estudio vamos a dar más importancia al constructivismo pues el conductismo, se va a comentar de una manera crítica. Se retoma el constructivismo, esta corriente nos va a permitir explicar y conocer cómo se genera y cómo se transforma el conocimiento, en la que se sostiene una importante intervención tanto del sujeto como del objeto de conocimiento (la realidad), en la que se encuentra actualmente nuestro objeto de estudio, es decir, la realidad en la que se encuentra la educadora y los elementos que integran el grupo de 3ro. A. del Jardín de Niños "Carmen Ramos del Río" del municipio de Santa Ana Chiautampán.

En dicha concepción constructivista se encuentran diversos autores donde su propósito es explicar cómo es que el sujeto adquiere un conocimiento (aprendizaje) por ejemplo: Jean Piaget, Lev S. Vigotsky y David P. Ausubel. Cabe señalar, que aún perteneciendo a la misma concepción, difieren en cuanto a la procedencia teórica así como su énfasis en la dimensión intraindividual o del sujeto, es decir el alumno construye su conocimiento por sí sólo, mientras que otros (Vigotsky) lo hacen en los aspectos interindividuales o del contexto sociocultural pues el contexto es determinante para la construcción de un conocimiento.

Dicho en otros términos, Piaget es uno de los principales iniciadores del constructivismo psicogenético, ya que su propuesta pretende responder la siguiente pregunta: ¿cómo se construye el conocimiento? Él menciona que quien construye las estructuras cognitivas (el conocimiento) es el sujeto, por medio de la aplicación de

estructuras y del mecanismo de equilibración. Dicha equilibración consta de la unión de los conocimientos previos y los nuevos que recibe del exterior, logrando una reestructuración y reorganización, formando finalmente un nuevo esquema. Sin olvidar, que le da más importancia a lo genético.

Mientras que Vigotsky opina: más que hablar de una construcción interna del sujeto (Piaget), en el modelo "sociocultural" se reconoce que ocurre una auténtica construcción conjunta con los otros. El alumno es co-constructor de la cultura gracias al apoyo de los otros, los saberes culturales, educativos son reconstruidos por el propio sujeto, participando en la Zona de Desarrollo Próximo acompañado de sujetos más capaces. Lo cual significa que lo sociocultural es un factor determinante en el desarrollo del individuo (Hernández, 2006: 25).

Por otra parte, la gran aportación constructivista de (Ausubel citado en Coll y Solé., 2005), fue la teoría del *aprendizaje significativo* donde argumenta que el alumno es el propio constructor de significados a partir de los contenidos curriculares y de la interrelación de los conocimientos previos con los nuevos. Haciendo referencia a lo individual (endógeno).

Para este mismo autor, el alumno realiza una construcción de sus conocimientos ya sea por vía discursiva o por la realización de actividades autogeneradas o guiadas por poner en interacción sus ideas o conocimientos previos con la información nueva que el profesor le proporcionará, como consecuencia de esta interacción se construyen nuevos significados que complementarán sus conocimientos previos por respectivos mecanismos de asimilación y que esto al mismo tiempo pueden ser expuestos por el alumno o por el sujeto públicamente para ser compartidos con sus compañeros por distintos medios del lenguaje oral o escrito.

Las teorías desarrolladas por los autores anteriormente citados nos permitirán lograr una mejor comprensión de lo que sucede dentro del ámbito educativo, por lo cual, se hará hincapié en la relación que existe entre la concepción constructivista y la práctica docente.

3.1.4 LOS PROFESORES Y LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA.

En la educación la concepción constructivista nos sirve como referente, nos guía, y se debe entender como marco explicativo es decir, no hay que tomarla como un conjunto de recetas, si no como un conjunto de postulados que le permite al docente diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones sobre la enseñanza, ya que existe multiplicidad de fenómenos en el campo educativo tales como: la enseñanza en un grupo no siempre es la misma pues los elementos que integran a dicho conjunto se encuentran en un estado totalmente opuesto a lo homogéneo.

Por lo tanto, “esta concepción es un instrumento para el análisis de las situaciones educativas y como herramienta útil para la toma de decisiones inteligentes e inherentes a la planificación, puesta en marcha y evaluación de la enseñanza” (Coll et al. 2005: 8).

La concepción constructivista del aprendizaje, parte del hecho de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal. Dicho en otros términos, no se debe concebir el aprendizaje como una reproducción de la realidad, sino como una integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimientos que ya se posee (conocimientos previos).

Según la teoría constructivista, los conocimientos previos dependen de las circunstancias vividas y poseen una cantidad variable de esquemas de conocimiento, que indican visiones diferentes de parcelas de la realidad. Estos esquemas pueden provenir de diferentes entornos o medios donde el sujeto se desenvuelve como la familia, los amigos, la escuela, etc. Y de diversas fuentes de información como la radio, la televisión, el cine, la lectura, etc.

Cabe mencionar que existen situaciones donde el alumno no cuenta con estos conocimientos previos y la tarea del profesor es de proveerlos, antes de continuar con el proceso de enseñanza, para que el alumno no caiga en aprendizaje superficial y/o de memorización.

Retomando la opinión de Ausubel, consideraba que para que se diera un aprendizaje significativo, era necesario que el alumno manifestara una disposición hacia el mismo. Cuando se dice que estamos aprendiendo significativamente no sólo modificamos lo que ya poseíamos sino que también interpretamos lo nuevo de forma peculiar, de manera que podamos integrarlo, hacerlo nuestro y construyendo un significado propio y personal.

El aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual este construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos (Onrubia, 2005: 101).

La cita nos da a entender que el sujeto deja de ser un ente pasivo y se convierte en un sujeto activo, dentro del binomio enseñanza-aprendizaje, pues no sólo recibe todo el conocimiento por el profesor. Sin embargo, el docente, a partir de una evaluación diagnóstica, se convierte en un mediador, ya que guía, orienta y enriquece los conocimientos con los que el alumno ya posee, para que se dé como resultado un nuevo conocimiento necesario para su desarrollo personal y para su capacidad de comprensión de la realidad y de actuación en ella.

A través de las actividades propuestas se pretende lograr que el niño adquiriera un aprendizaje significativo y no solo memorice de manera continua lo que la maestra le proporcione sino que el alumno modifique y amplíe sus conocimientos previos.

3.1.5 LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA ALFABETIZACIÓN: UNA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA.

Continuando retomamos a (Solé y Teberosky citados en Coll et al. 2004) quienes hacen importantes aportaciones sobre el proceso de alfabetización, cuyo tema es oportuno hacia nuestro objeto de estudio porque en edad preescolar es la etapa en la que se hace hincapié a este proceso, y su objetivo principal en dicho contenido es

hacer una revisión de los estudios sobre la lectura y la escritura desde un aspecto psicológico. Puesto que de este enfoque se desprenden tres grandes perspectivas, que retomamos de cada una de ellas lo que es de importancia hacia nuestro tema: la conductista, la cognitiva y la constructivista.

De un modo más general, la enseñanza de la lectura y la escritura, se puede apreciar desde dos metodologías: la cualitativa, la cual considera que en la alfabetización intervienen diferentes conocimientos sobre lo escrito que se desarrollan en contextos particulares. Su estudio exige investigaciones más amplias y prolongadas a través de distintos contextos socioculturales.

La segunda metodología se refiere a la cuantitativa que asume que la alfabetización es un conjunto de componentes que son definidos como habilidades y analizados para identificar los que tienen mayor correlación con la lectura y la escritura convencionales y con los resultados escolares.

Es por ello que en la primera metodología se puede incluir a los investigadores constructivistas, puesto que suponen que la alfabetización requiere de un proceso y desarrollo que comienza antes de la escolaridad formal y prosigue durante toda la vida dentro de un continuo.

Mientras que la segunda, plantea que el aprendizaje no tiene una perspectiva evolutiva y lo enfoca partiendo del análisis del fenómeno tal como es visto por el adulto. Analizando el comportamiento de un experto y a partir de ahí deducir una teoría del aprendizaje del proceso de lectura y escritura.

Dentro de la perspectiva *conductista*, la alfabetización se reduce al aprendizaje de una serie de habilidades observables y medibles. Puesto que la escritura se concibe como un sistema de transcripción del habla y el aprendizaje como la habilidad de codificar sonidos en letras (al escribir) y de descodificar letras en sonidos (al leer). Primero se aprende a leer y luego a escribir (Solé y Teberosky, 1990; citados en Coll et al., 2004: 463).

El proceso que supone esta perspectiva es gradual, por lo tanto, la persona debe iniciar, primeramente aprendiendo la letra, después por la sílaba, la palabra y finalmente por una oración o un texto. Supuestamente para ellos, lo molecular y lo aislable es más simple que lo compuesto y lo global.

Con lo que respecta a la perspectiva cognitiva, no es de su interés sólo lo observable y medible sino los procesos mentales no accesibles al observador. No basta con la ejercitación de relacionar letras y sonidos, sino que debía existir una capacidad para segmentar y analizar las palabras en fonemas, con independencia de su correspondencia con las letras, esta capacidad recibe el nombre de “conciencia fonológica”. (Solé y Teberosky, 1990; citados en Coll et al., 2004).

De acuerdo con esta perspectiva, el inicio de una alfabetización se da con el simple trazo de líneas al azar, a menudo se mezclan los números con las letras u otras marcas que no tengan ningún vínculo con la escritura conocida y utilizada. Estos trazos siempre son inconscientes pues el niño simplemente sabe que estas letras representan sonidos pero aun no establece alguna relación entre ellas. A esta etapa, los cognitivistas le llaman “semifonéticas”. La etapa que da continuidad es la “fonética” en donde el niño puede representar la estructura sonora de la palabra.

Un aspecto que es muy importante para los cognitivistas es lo contextual, pues la alfabetización se puede iniciar a partir del reconocimiento global y selectivo de las palabras impresas que observe el niño dentro de su medio en que se desenvuelve. Por ejemplo: las formas de algunas letras que comienza relacionando con otras palabras mediante su aspecto visual.

Finalmente, una vez que el niño ha comenzado a relacionar con la ayuda de la visión, asocia entre secuencia de letras y los constituyentes fonológicos de la palabra. En esta etapa ya hay una conciencia fonológica, pues el aprendiz reconoce la naturaleza abstracta de los sonidos y analiza la palabra de acuerdo con categorías convencionales de correspondencia fonográfica.

La última de las perspectivas que es la denominada “constructivista” la cual Solé y Teberosky citados en Coll (2005) nos hacen mención que el proceso de alfabetización se da de manera global y es un proceso constructivo, ya que el desarrollo de la lectura y escritura y el lenguaje oral no se desarrollan separadamente, sino interdependientemente, es decir el niño desde antes de la escuela está aprendiendo en todo momento, por consecuencia esta perspectiva crítica al conductismo por fragmentar este proceso en subprocesos y que esperan que los aprendizajes sean verdaderos y en conductas observables.

De esta misma perspectiva se derivan dos orientaciones, una desde la perspectiva de Piaget “constructivismo psicogenético” y “socioconstructivismo” de Vigotsky.

La primera orientación en el desarrollo de la alfabetización el niño asimila informaciones y desarrolla los conocimientos sobre los textos, como resuelve problemas, concretamente nos explica cómo construye su conocimiento en el dominio del lenguaje escrito.

Así mismo el niño construye a través de hipótesis y elabora conceptualizaciones sobre los escritos, y no solo eso, sino las hipótesis se desarrollan a través de la interacción con los adultos y los materiales escritos que se encuentra en su contexto, los niños las solucionan por medio de interpretaciones pues son respuestas a verdaderos problemas conceptuales.

También dentro de esta orientación se encuentran dos principios de cantidad mínima y el principio de variedad interna de caracteres, es decir que el niño ya tiene noción de que para una lectura, tiene que haber un mínimo de letras y variedad de letras.

Mientras que en la orientación socio-constructivista, hace hincapié en que la dimensión sociocultural es muy importante para el proceso de alfabetización ya que el adulto asume la función de agente mediador entre el contexto y el niño, le brinda y lo acerca al mundo de la cultura letrada, es decir al mundo de las palabras.

Considera las interacciones tempranas con los textos con el propósito de que el niño presente las palabras como un medio de satisfacer sus distintas necesidades ante la sociedad, es decir la interacción con otros, a través del diálogo es el proceso de alfabetización en todo ser humano.

El niño deberá participar en conversaciones de los adultos, así como escuchar variedad de cuentos que serán leídos en voz alta por un adulto, todo esto al niño le ayudará a adquirir mayor información sobre lo escrito.

También es importante mencionar los principios que retoma esta orientación (Solé y Teberosky, 1990; citados en Coll et al., 2004).

- a) Las funciones mentales las cuales son: (leer, escribir) que derivan de la vida social.
- b) Las actividades humanas están mediatizadas por los símbolos, en particular por el lenguaje.
- c) Los miembros mayores de una cultura ayudan a los jóvenes en su aprendizaje (Hiebert y Raphael 1996; citados en Solé y Teberosky, 1990).

Estas orientaciones de Piaget “constructivismo psicogenético” y “socioconstructivismo” de Vigotsky tienen similitudes, en relación a que las dos conciben el proceso de alfabetización como un proceso continuo y global, dando sus inicios antes de la etapa escolar. De igual manera, ambas consideran importante las interacciones tempranas entre el niño y las palabras.

Y con respecto a las tres perspectivas antes mencionadas (conductismo, cognitiva y constructivista) a pesar de que hacen hincapié en el mismo proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y las orientaciones que tienen sobre el aprendizaje inicial, difieren en cuanto a la definición del objeto de estudio y a los medios que retoma para poder completar este proceso.

A pesar de que la intervención se ha puesto en práctica por más de 20 años, la noción del término, que busca designar este trayecto, sigue siendo vaga y ambigua. Además la etimología nos introduce en principio en esta equivocidad, intervenir (del latín *interventio*) es venir entre, interponerse. Por esta razón, en el lenguaje coloquial, esta palabra es sinónimo de mediación, de intercesión, de buenos oficios de ayuda, de apoyo, de cooperación, pero también, al mismo tiempo o en otros contextos, es sinónimo de intromisión, de injerencia.

En otras palabras y de una manera más formal se dice que el término de intervención conlleva una serie de significados diferentes, es venir, es estar ahí, intervenir es ubicarse entre dos momentos y esto es lo importante, es decir, es estar entre un antes y un después, es estar ubicado en ese lugar, intervenir es también estar entre dos lugares. La palabra intervención siempre nos coloca en medio de algo. En medio de dos tiempos, en medio de dos lugares o en medio de dos posiciones, intervenir y en esta parte es complicada, es tomar partido, es tomar una decisión.

De acuerdo con lo escrito anteriormente acerca del término y de la práctica de la intervención, podemos mencionar que nuestro papel como interventoras educativas en el jardín de niños "Carmen Ramos del Río", específicamente en el aula de 3er. grado es reconocer e identificar claramente la situación, momento y contexto en el que se desenvuelven los alumnos, la educadora y los padres de familia de acuerdo a la comprensión lectora para que, posteriormente con las estrategias propuestas en nuestro proyecto y la participación de los elementos que integran la población beneficiaria, se logre el cambio deseado.

3.1.6 ESTRATEGIAS

A continuación presentamos algunas definiciones sobre estrategias con el fin de comunicar la diversidad de perspectivas que podemos encontrar de dicho tema de igual manera para fundamentar nuestras estrategias propuestas. También hacemos mención de la estrategia a la que nos inclinamos para aplicar nuestro proyecto que es la estrategia didáctica.

Una estrategia es un conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr un determinado fin. Proviene del [griego](#) Stratos = Ejército y Agein = conductor, guía.

Estrategia: Es el proceso seleccionado mediante el cual se espera lograr alcanzar un estado futuro. El concepto de estrategia ha sido objeto de múltiples interpretaciones, de modo que no existe una única definición. No obstante, es posible identificar algunas concepciones alternativas que si bien compiten, tienen la importancia de complementarse:

Estrategia como Plan: Un curso de acción conscientemente deseado y determinado de forma anticipada, con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos de la empresa. Normalmente se recoge de forma explícita en documentos formales conocidos como planes.

Estrategia como Táctica: Una maniobra específica destinada a dejar de lado al oponente o competidor.

Estrategia como Pauta: La estrategia es cualquier conjunto de acciones o comportamiento, sea deliberado o no. Definir la estrategia como un plan no es suficiente, se necesita un concepto en el que se acompañe el comportamiento resultante. Específicamente, la estrategia debe ser coherente con el comportamiento.

Estrategia como Posición: La estrategia es cualquier posición viable o forma de situar a la empresa en el entorno, sea directamente competitiva o no.

Estrategia como Perspectiva: La estrategia consiste, no en elegir una posición, sino en arraigar compromisos en las formas de actuar o responder; es un concepto abstracto que representa para la organización lo que la personalidad para el individuo.

Estrategia didáctica: Hace alusión a una planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a un buen término la acción didáctica, es decir alcanzar los objetivos del aprendizaje (este tipo de estrategia es la que se apurará en nuestras planeaciones).

El gran aporte de Henry Mintzberg consiste en un enfoque integrador de las distintas perspectivas y la toma de posiciones en diversos temas que tradicionalmente son objeto de debate en el campo de la ciencia de la administración.

Una estrategia es el conjunto de acciones que se implementarán en un contexto determinado con el objetivo de lograr el fin propuesto. “Es la teoría que la alta dirección tiene sobre la base para sus éxitos pasados y futuros” (Burgelman, 2002: 479; citado en Coll, 2004)

Desde la etapa preescolar, los niños son estimulados a través de cuentos e imágenes; además existen métodos que proponen la enseñanza y aprendizaje de la lectura desde que el niño nace a través de la presentación de palabras del entorno cercano y lejano del menor. Esto tiene su fundamento en la gran capacidad que tienen los niños para absorber datos y memorizarlos, precisamente porque el 90% del desarrollo del cerebro ocurre entre los primeros 6 años, es una etapa en la cual se propone aprovechar las ansias, la curiosidad y la capacidad que tiene el niño para aprender. Si es así, nuestra tarea como padres y educadores es proveer al niño de todos los estímulos que sean adecuados y que le permita su óptimo desarrollo.

El aprendizaje de la lectura implica estimular al niño a través de estímulos u objetos concretos para pasar paulatinamente a la comprensión de la información escrita.

No debemos olvidar que leer implica dos aspectos: La decodificación de los signos o grafías de la palabra o texto y la comprensión del mismo. Es decir, es tan importante que el niño sea capaz de decodificar correctamente las palabras y más aún comprender lo que ellas dicen.

Las estrategias de aprendizaje son procesos mentales y, por lo tanto, no son directamente observables. Sin embargo si son detectables.

Una estrategia de lectura, además de implicar lo cognitivo y metacognitivo, contiene “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos a cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 1999, pp. 57-62).

Solé en su libro titulado “comprensión lectora”, hace referencia a (Coll, 1990), desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la enseñanza es entendida como en la que nos ubicamos, está entendida como una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir sus propios conocimientos.

Desde este punto de vista, las estrategias de aprendizaje, no van, ni mucho menos, en contra de las técnicas de estudio, sino que se considera una etapa más avanzada, y que se basa en ellas mismas.

Es evidente pues que existe una estrecha relación entre las técnicas de estudio y las estrategias de aprendizaje:

- Las estrategias, son las encargadas de establecer lo que se necesita para resolver bien la tarea del estudio, determina las técnicas más adecuadas a utilizar, controla su aplicación y toma decisiones posteriores en [función](#) de los resultados.
- Las técnicas son las responsables de la realización directa de éste, a través de procedimientos concretos.

Leer es un proceso complejo y multifacético, y los niños necesitan un método de aprendizaje que integre muchos elementos como un ambiente de aprendizaje con un clima favorable y la ayuda del adulto pues es la persona más próxima en los

primeros años de vida. Quienes están empezando a leer necesitan la ayuda adecuada para entender, comprender y utilizar las convenciones de escritura, así como oportunidades para entender el material impreso y poder entender el gusto por leer, necesitan aprender más sobre el vocabulario y la escritura de las oraciones del idioma escrito. También necesitan practicar mucho, con una gran variedad de textos que les ayuden a adquirir fluidez, a fin de que la identificación de las palabras les ayudará a tener un mayor repertorio de palabras que podrán utilizar en vida posterior.

Existen tres aspectos fundamentales que caracterizan a un buen lector:

Entender el funcionamiento del sistema alfabético del idioma para identificar las palabras escritas.

Posteriormente hacemos mención de algunos ejemplos de actividades que favorecen a la comprensión lectora.

Actividad para conciencia fonológica: Las canciones, las rimas, los trabalenguas, las canciones de cuna son excelentes para despertar en los niños la conciencia del lenguaje y los sonidos. Por ejemplo:

Esta niña linda, que nació de noche, quiere que la lleven a pasear en coche.

Este niño lindo, que nació de día, quiere que lo lleven a ver a su tía.

Aproveche las actividades cotidianas para hablar de palabras y sonidos por ejemplo, cuando compre fruta en el mercado pregúntele al niño qué sonido es el mismo que las palabras jitomate y aguacate, o ejote y elote, etc.

Escoja algunos libros con ejercicios que pongan énfasis. Por ejemplo, el libro el mundo al revés de María Elena Walsh le sugerirá muchas actividades cantadas, pero no deje todo el trabajo a la autora. Proponga al niño que sea él quien diga la última palabra de cada rima, siguiendo el modelo del libro invente rimas graciosas que sean especiales para el niño.

Invente juegos con palabras que rimen, también puede inventar sonidos y versos chistosos, como: “Pablito clavo un clavito” o “me han dicho que has dicho un dicho, un dicho que he dicho yo...”.

Diviértase creando nuevos versos sustituyendo una letra por otra. Si el niño se llama Pedro, emplee la primera letra de su nombre para jugar sustituyéndola por otras y así formar palabras como Ledro, Medro, Tedro, etc. O también canten canciones como: Una mosca parada en la pared, una mesca pereda en la pered, una miscapirida en la pirid, una musca puruda en la purud...

También es importante realizar excursiones para observar la naturaleza. Escuchar y diferenciar ruidos por ejemplo; gritos de animales, voces humanas, objetos que chocan, etc. Realizar dramatizaciones donde emiten voces y manifiesten diferentes estados de ánimo.

Para despertar interés por la lectura: Se recomienda que el adulto le lea al niño cuentos cortos, escribir los nombres de cada niño en tarjetas y realizar algunos juegos con los niños por ejemplo; memorama, el niño no lee, así que lo identificará por semejanza, presentar dibujos con rótulos, responder algunas de sus preguntas recurriendo a textos.

Para comenzar a desarrollar su capacidad de atención y comprensión es necesario la narración o lectura de cuentos.

Estimular su lenguaje oral: Juegos de adivinanzas, rimas, canciones, conversaciones breves, dramatizaciones, interpretar historias presentadas en láminas.

Estimular su capacidad de atención y comprensión :Es importante mencionar que las estrategias como se menciona anteriormente no son recetas, como una actividad, ya que éstas se establecerán de acuerdo a las necesidades de nuestro objeto de estudio y lo que queremos lograr en los niños, de acuerdo a ello podemos desarrollar nuestras

actividades, es decir la estrategia determina la actividad para el logro del objetivo propuesto en dicha estrategia.

La identificación de diferentes formas, tamaños, percibir posiciones (arriba-abajo, frente-atrás,), completar figuras.

Lectura de cuentos es importante, más no determinante en el proceso de comprensión lectora ya que existen infinidad de cuentos que los niños les encantan por ejemplo el cuento de “los tres ositos”, “Pedro y el lobo”, “Caperucita Roja”, etc.

3.1.7 LA INTERVENCIÓN Y SU CONCEPTUALIZACIÓN

El término proyecto es fundamentalmente polisémico, porque en torno a él se conjugan usos, significados y aplicaciones muy diferentes. Es una de las palabras “comodín” que se utilizan como sinónimo de muchas cosas, porque si bien en la práctica todos entendemos lo que es un proyecto, la diversidad de significados con los cuales lo asociamos lo convierte en un término ambiguo e impreciso. La propia etimología de la palabra proyecto no nos ayuda mucho a definir sus dimensiones semánticas. El vocablo, proveniente del latín *proiectus*, se compone del prefijo *pro*, que significa entre muchas cosas hacia delante o hacia el futuro, e *edictos* (participio pasado del verbo latino *iacere* que se traduce por lanzar o arrojar). O sea, cuando decimos que somos un proyecto, significa que estamos lanzados hacia delante o estamos abiertos al futuro. Esta acepción hace referencia a uno de los tantos significados que tiene la palabra, o sea, al proyecto como idea, disposición o intención de una persona, pero no necesariamente como plan sistemático para alcanzar algunos fines y objetivos específicos, que es, a la postre, el uso que tiene más difusión en la actualidad.

Tradicionalmente, cualquiera que sea la modalidad o el propósito del proyecto, sus funciones y su misión son prever, orientar y preparar bien el camino de lo que se va a hacer. Pero la función de un proyecto también es dirigir, encauzar, guiar y orientar las acciones o a las personas hacia un fin determinado.

En el lenguaje corriente, cuando hablamos de proyecto, aludimos al diseño, propósito y pensamiento de hacer algo. Consiste, pues, en la previsión, ordenamiento, o premeditación que se hace para realizar algo o ejecutar una obra u operación.

En sentido técnico, el alcance del término es similar: se trata de la ordenación de un conjunto de actividades que, combinando recursos humanos, materiales, financieros y técnicos, se realizan con el propósito de conseguir un determinado objetivo o resultado. Estas actividades se articulan, se interrelacionan y coordinan entre sí.

El propósito de todo proyecto es alcanzar un resultado (efecto concreto que se logra con su realización) o un producto (elemento material o de servicio que se genera para producir el efecto). Además, todo proyecto se realiza dentro de los límites de un presupuesto y de un período dado.

De todas las condiciones precedentes, podemos señalar las siguientes características de los proyectos:

- a. Todo proyecto comporta una serie de actividades de duración determinada. Esto diferencia a los proyectos de la prestación de servicios, que supone un proceso continuo.
- b. En los proyectos se combina la utilización de recursos humanos, técnicos, financieros y materiales.
- c. Todo proyecto tiene que alcanzar productos y resultados, de acuerdo con los objetivos previstos en su diseño y conceptualización.

A modo de síntesis, podemos decir que los aspectos sustantivos de un proyecto hacen referencia a:

- ❖ Un conjunto de actividades y acciones que se deben emprender,
- ❖ Que no son actuaciones espontáneas, sino ordenadas y articuladas,
- ❖ Que combinan la utilización de diferentes tipos de recursos,
- ❖ Que se orientan a la consecución de un objetivo o resultado previamente fijado.
- ❖ Que se realizan en un tiempo y espacio determinado.

- ❖ Y que se justifican por la existencia de una situación-problema que se quiere modificar.

Como se explica en un documento de la FAO*, “un buen diseño de proyectos debe especificar los elementos esenciales que se requieren para crear un sistema de seguimiento para la ejecución del proyecto y la evaluación consecutiva de los efectos e impactos del mismo”. O dicho de una manera más detallada, para que un proyecto esté bien diseñado y formulado debe explicar lo siguiente:

- ❖ Razones por las que se necesita realizar el proyecto (fundamentación).
- ❖ A qué fin contribuirá el logro de los objetivos del proyecto (finalidad).
- ❖ Qué se espera obtener del proyecto en caso de que tenga éxito (objetivos).
- ❖ A quién va dirigido el proyecto (beneficiarios directos) y a quiénes afectará (beneficiarios indirectos).
- ❖ Qué debe producir el proyecto para crear las condiciones básicas que permitan la consecución del objetivo (productos).
- ❖ Con qué acciones se generarán los productos (actividades); cómo organizar y secuenciar las actividades.
- ❖ Qué recursos se necesitan para obtener el producto y lograr el objetivo propuesto (insumos).
- ❖ Quién ejecutará el proyecto (responsables y estructura administrativa).
- ❖ Cómo se ejecutará el proyecto (modalidades de operación).
- ❖ En cuánto tiempo se obtendrán los productos y se lograrán los objetivos previstos (calendario).
- ❖ Cuáles son los factores externos que deben existir para asegurar el éxito del proyecto (pre-requisitos).

Si bien, las pautas de elaboración de proyectos son procedimientos más o menos generales, en la elaboración de cada proyecto en concreto, el número de acciones y de pasos implicados depende de la naturaleza y magnitud del mismo. Las pautas propuestas deben complementarse con la capacidad de adaptarlas en cada caso específico.

*FAO, Pautas para la evaluación de proyectos de cooperación técnica (mimeo), Roma, 1984.

Aun cuando se tengan en cuenta todos estos requisitos, habrá siempre un margen de incertidumbre en cuanto a los resultados. Siempre existirán factores que están fuera del control de quienes programan. La tarea de planificar enfrenta siempre el principio de incertidumbre de la realidad. Esto significa que nuestros planes, programas, proyectos se elaboran para ser aplicados a una realidad fluctuante, con dinamismos entremezclados y con actores sociales que tiene intereses diferentes en relación con los objetivos del proyecto. Por otra parte, cada coyuntura nos puede enfrentar a bifurcaciones inesperadas, y todo ello en un proceso permanente de inter-retro-acciones de los múltiples factores que operan en la realidad en la que se quiere llevar a cabo.

Guía para la elaboración de un proyecto que retomamos de (Cerde Gutiérrez Hugo. 2001).

- 1.- Denominación del Proyecto.
- 2.- Naturaleza del proyecto.
 - ❖ Descripción del proyecto.
 - ❖ Fundamentación o justificación.
 - ❖ Marco institucional.
 - ❖ Finalidad del proyecto.
 - ❖ Objetivos
 - ❖ Metas
 - ❖ Beneficiarios.
 - ❖ Productos
 - ❖ Localización física y cobertura espacial.
- 3.- Especificación operacional de las actividades y tareas a realizar.
- 4.- Métodos y técnicas a utilizar.
- 5.- Determinación de los plazos o calendario de actividades.
- 6.- Determinación de los recursos necesarios.
- 7.- Cálculo de los costos de ejecución y elaboración del presupuesto.
- 8.- Estructura organizativa y de gestión del proyecto.

Tipos y modalidades de proyectos: Cada disciplina o área del conocimiento parece tener su propia forma de ver y de percibir un proyecto; de ahí la gran cantidad de criterios que existen, en las ciencias sociales y en las ciencias naturales, en el momento de clasificar los proyectos, clasificación que muchas veces no escapa a la influencia de los propios paradigmas cuantitativos y cualitativos. Algunos autores clasifican los proyectos según sus finalidades; otros, de acuerdo con el tiempo que separa la ejecución de los procesos de la obtención de los resultados. En cambio, otros reducen la clasificación a dos categorías básicas: los sociales y los económicos, según se relacionen o no con la producción. Para los franceses Chervel y Le Gail, los proyectos económicos y sociales se pueden clasificar según sus características de la siguiente manera:

Clasificación por finalidades: Esto lo retomamos de (Cerdeja Gutiérrez Hugo. 2001).

A. Según la naturaleza de los bienes o servicios producidos.

- Proyectos de producción de bienes materiales (proyectos agrícolas, mineros, energéticos, industriales, etc.).
- Proyectos de producción de servicios (proyectos de transporte, de telecomunicaciones, de construcción, de vivienda, de educación, de salud, etc.).

B. Según la clase de consumo a que da lugar el producto.

- Proyectos de producción destinados a la demanda interna (fábrica de cemento, cervecería, etc.) y proyectos de exportación (cultivo de algodón, fabricación de conservas o de jugo de frutas, etc.).
- Proyectos económicos (explotación de un yacimiento minero, fábrica de textiles, etc.) y proyectos sociales (salud, educación, etc.).
- Proyectos de producción de bienes comercializables (plantación de café, de maní, etc.) y proyectos de producción de bienes no comercializables (proyectos de autoconsumo).

Clasificación en relación con el tiempo que separa la ejecución de los procesos de la obtención de los resultados:

- Proyectos de producción inmediata (industriales)
- Proyectos de producción diferida (reforestación, embalses, etc.)
- Proyectos que suponen una inversión importante (intensivos en capital, larga duración de vida, etc.).
- Proyectos que exigen una inversión moderada.

Clasificación en relación con la complejidad a nivel de la ejecución o nivel de resultados:

- Proyecto puntual (industrial) y proyecto de desarrollo regional.
- Proyecto puntual y proyecto de una red de escuelas a nivel rural (ejecución simple, resultados complejos, etc.).

A continuación se desarrollan las características con las que cuenta un proyecto social:

El proyecto social: Proyectar acciones sistemáticas y fundamentadas, con un objeto definido y metas claras y factibles, surge como una intervención grupal o personal buscando resolver un problema de conocimiento referido a la mejora, o a la corrección, o a la instrumentación de acciones novedosas, ante una necesidad personal o grupal.

Contenido: Tema - Área Temática - Núcleo Problemático

Punto de partida desde dónde inicio la proyección de un proceso educativo que procura lograr un mejoramiento de la problemática de conocimiento que nos motiva a investigar e intervenir.

Delimitación del Tema - Área Temática – Núcleo: Focalizar el tema para centralizar el análisis en el tema específico y no atomizar el análisis.

Fundamentación: Representa una descripción del/los condicionante/s que ha/n motivado la propuesta de intervención o el proyecto operativo. Describe el contexto de partida (momento histórico, situación y características detectables de la

comunidad, institución, personal, etc.) en donde se sitúa el análisis que proveerá la detección de indicadores iniciales y variables que conformarán un diagnóstico de situación.

Incluye el análisis de enfoques realizados desde otros autores por medio de investigaciones relacionadas a la problemática, documentos de elaboración bibliográfica, otros proyectos que abordaron temas similares o vinculados, etc.

Justifica, desde el análisis, el porqué de la/s intervención/es que se proyectan.

Una vez realizada la fundamentación y diagnóstico del proyecto estamos en condiciones de ejecutar la planeación.

Planeación del proyecto: Es el proceso que determina la dirección hacia adonde ir y los requisitos necesarios para poner en práctica el proyecto. Diseño de un Proyecto de Intervención social: (E. AnderEgg, 2000).

Para planear un proyecto educativo, nos respondemos las siguientes preguntas:

- ¿QUÉ HACER?: Propuesta.
- ¿PARA QUÉ? : planteamiento del contexto y del problema.
- ¿A QUIÉNES?: personas implicadas como destinatarios.
- ¿CON QUIÉNES?: personas implicadas como responsables.
- ¿DÓNDE? : lugares y espacios en donde se realizan las actividades.
- ¿CUÁNDO? : cuadro temporal en el que se realizará.
- ¿CUÁNTO? : Etapas previstas y cantidad de actividades específicas a llevar a cabo.
- ¿CÓMO? : técnicas a usar.
- ¿CON QUÉ? : medios e instrumentos con los que contamos.
- EVALUACIÓN: Monitoreo - Evaluación Parcial - Evaluación Final.

Objetivos generales y específicos retomados de (Cerdeja Gutiérrez, 2001).

En cada proyecto, se enuncian las metas a alcanzar, de modo claro, y preciso. Se aconseja abordar uno o dos objetivos generales, para no sobredimensionar el proyecto de intervención en una proporción inalcanzable o de dudoso alcance. Lo mismo se sugiere para los objetivos específicos.

Los objetivos de un proyecto son los logros que queremos alcanzar con la ejecución de una acción planificada.

Los objetivos surgen del diagnóstico de las necesidades realizado en el análisis de la realidad.

Los objetivos en un proyecto constituyen el punto central de referencia, son los que conforman su naturaleza y le dan coherencia al plan de acción. Por ello, es muy importante que los objetivos sean (Cerde Gutiérrez, 2001):

- Claros: Formulados en un lenguaje comprensible y preciso, fáciles de identificar.
- Factibles: Posibles de alcanzar con los recursos disponibles, con la metodología adoptada y dentro de los plazos previstos.
- Pertinentes: Tienen una relación lógica con el tipo de problema que se pretende solucionar.

Los objetivos generales: Son los propósitos o metas que conforman el marco de referencia del proyecto. Por su formulación pueden admitir varias interpretaciones y no hacen referencia a conductas concretas.

Como ejemplo podemos indicar que para formular objetivos generales se suelen utilizar verbos del estilo de: conocer, comprender, analizar, evaluar, etc., es evidente que estos verbos admiten varias interpretaciones y no son directamente observables.

Los objetivos específicos: son especificaciones más concretas y pormenorizadas de los objetivos generales. Identifican de forma más clara y precisa lo que se pretende alcanzar con el proyecto.

Estos objetivos restringen el significado de los generales. Sólo admiten una interpretación, facilitan la mejor estructuración del proyecto social y pueden desglosarse para su análisis.

Para formular objetivos específicos es necesario utilizar verbos de acción, tales como: diseñar, enumerar, resolver, clasificar, calcular, comprobar, repetir, ordenar, diferenciar, juzgar críticamente, comparar, decidir, etc.

Decir finalmente, que es conveniente que todo el equipo que va a llevar a cabo el proyecto participe en la elaboración del mismo, se debata y se llegue a un consenso, comprometiéndose todos los miembros a asumirlo.

Método: El método hace referencia al camino que se va a recorrer para alcanzar un fin propuesto (los objetivos).

Metodología: Proporciona las herramientas y las técnicas mediante las cuales intentaremos transformar la realidad con el fin de mejorarla. La metodología constituye el eje central de un proyecto. Es conveniente evaluarla en función de los objetivos y de los beneficiarios del proyecto.

Para el proceso metodológico es conveniente tener en cuenta:

- Las actividades a desarrollar en el proyecto. Se especifican las acciones a realizar así como la planificación de actividades variadas para alcanzar los objetivos del proyecto.
- Especificar las técnicas e instrumentos que se van a usar para la obtención posterior de los datos. Para ello es necesario saber previamente qué datos necesitamos y qué herramientas vamos a utilizar para obtener los datos (observación simple, participante, sistemática; encuestas, entrevistas, cuestionarios, escalas de observación, etc.).
- Definir el grupo con el que vamos a trabajar. Es decir, a qué personas se dirige el proyecto y qué características tienen. Conviene elaborar una

descripción de la población objeto de estudio (edad, sexo, formación, clase social, etc.).

- Identificar la muestra con la que se va a realizar el proyecto. Normalmente no podemos trabajar con toda la población por lo que nos vemos obligados a seleccionar a un grupo de sujetos que reúnan determinadas condiciones. A estos sujetos extraídos de la población con los que se llevará a cabo el proyecto le llamamos en lenguaje técnico muestra.

Lo importante de la muestra es su validez, lo que no depende de su tamaño o amplitud, sino de su representatividad, esto es, que represente a la población que se desea estudiar. Refleje fielmente los rasgos y características que aparecen en el grupo, en la población, en la proporción lo más aproximada posible.

Esto se consigue con el muestreo. El tamaño de la muestra hace referencia a la generalización de los resultados.

Recolección de datos: Se debe reflexionar sobre los datos que interesan para asegurar que el proyecto responda a las necesidades detectadas. Especifica en forma clara cuándo y cómo se va a llevar a cabo la recolección de datos (etapa, momento, etc.).

Análisis de datos: Obtenidos los datos, se instrumentan modos y técnicas de análisis, comprobaciones prácticas (operacionalización).

Etapas (lo temporal): Corresponden a las diversas acciones desde el inicio del proyecto hasta el final del mismo. Tiene como finalidad establecer las etapas del proyecto e indicar en qué fechas ha de llevarse a cabo las actividades.

Las etapas se encadenan en secuencias sucesivas y coordinadas que se articulan entre sí. Se determina la duración de cada etapa se define la secuencia de las mismas en el proyecto.

Recursos: Para realizar un proyecto es necesario contar con unos recursos que posibiliten que el proyecto se lleve a cabo. Los recursos a prever son los humanos (con quién hacer), materiales y financieros (con qué hacer).

Recursos humanos: Identificar a las personas que participarán para llevar a cabo el proyecto y cada una de sus actividades. Definir y distribuir las distintas funciones y tareas. Identificar las distintas actividades y las personas responsables de su realización, así como la capacitación de las personas, la experiencia y el tiempo que podrán dedicar al proyecto.

Recursos materiales: Se debe hacer una enumeración lo más detallada posible de los recursos materiales que deberán ser utilizados en las tareas del proyecto. Por ello, hay que tener presente:

- Las instalaciones necesarias.
- Material fungible, de índole diversa, que es necesario para diseñar las actividades.
- Instrumentos, materiales, herramientas, etc.
- Material audiovisual, de transporte, deportivo, cultural, etc.

Recursos financieros: Tener previsto los gastos de desarrollo. Elaborar un presupuesto realista que cubra los gastos materiales, de reuniones, de transporte, de locales, de equipos, de sueldos, etc.

La financiación permite enunciar cómo serán previstos los gastos y qué institución, organización, o actividad/es va/n a financiar el proyecto.

Facilitadores – Obstaculizadores: Instancias que ayudan a la gestión o la obstaculizan. Fortalezas y debilidades del emprendimiento.

Impacto estimado: Proyectar un resultado estimado, apoyándolo en los indicadores iniciales y en el resultado de las conclusiones, surgidas del procesamiento de datos obtenidos (entrevistas, encuestas, observaciones, etc.) y el marco de teoría (aportados en la fundamentación).

De acuerdo con las características que contiene nuestro proyecto va ligado con lo que el autor (Cerde GutiérrezHugo. 2001)nos comenta sobre como elaborar proyectos lo cual debe contener las siguientes características:

1.- Denominación del proyecto. Esto se hace indicando, de manera sintética y mediante un título, aquello que se quiere hacer por ejemplo la creación de un centro social, de un servicio de ayuda a domicilio, etc. Su objetivo es identificar el proyecto e indicar el marco institucional desde el cual se realizará, de forma muy breve. En otras palabras el objetivo principal de la denominación es el caracterizar, en pocas palabras, lo que quiere hacerse en el proyecto e indicar el organismo ejecutor y patrocinante del mismo.

2.- Naturaleza del proyecto. Para poder explicar este apartado es necesario que se desarrollen algunas cuestiones las cuales mencionamos a continuación.

A) Descripción del proyecto (qué se quiere hacer): en este punto hay que realizar una descripción más amplia del proyecto definiendo y caracterizado la idea central de lo que se pretende realizar.

B) Fundamentación o justificación (por qué se hace, razón de ser y origen del proyecto): en la fundamentación del proyecto hay que presentar los criterios (argumentar de forma lógica) y las razones que justifican la realización del mismo. También debemos de tomar en cuenta dos puntos, el primero es que debemos explicar la prioridad y urgencia del problema para el que se busca solución. El otro hay que justificar por qué este proyecto que se formula es la propuesta de solución más adecuada o viable para resolver ese problema. Es importante que tengamos en cuenta algunos puntos para no confundirnos en los dos puntos antes mencionados:

- Cuál es la naturaleza y urgencia del problema que se pretende resolver.
- Que prioridad se concede a la solución de este problema.
- Naturaleza de la estrategia para la acción.
- Recursos internos y externos asignados para la solución del problema.
- Justificación del proyecto en sí.

C) Marco institucional (organización responsable de la ejecución): cuando se trata de un proyecto que se elabora dentro de una institución para ser presentado en el seno de la misma, este punto se puede obviar o reducir bastante, ya que la información pertinente sería conocida por todos.

D) Finalidad del proyecto (impacto que se espera lograr): esta finalidad del proyecto presupone que la realización de los objetivos es un objetivo que contribuye al fin último, pero no necesariamente es el único.

E) Objetivos (para qué se hace, qué se espera obtener): explicitar los objetivos es responder a la pregunta para qué se hace. Es decir, se trata de indicar el destino del proyecto o los efectos que se pretenden alcanzar con su realización. Conforman el elemento fundamental, ya que expresan los logros definidos que se busca alcanzar. Cabe mencionar la importancia de hacer una distinción del objetivo general y los específicos o complementarios. El objetivo principal es llamado también general, es el propósito central del proyecto. A veces dado por los objetivos generales de un programa. Los objetivos específicos, inmediatos o complementarios que a través del logro de los objetivos específico logramos el objetivo general o principal.

F) Metas (cuánto se quiere hacer, servicios que se presentaran y/o necesidades que se cubrirán): los objetivos son los propósitos que queremos lograr, si todo quedase en eso, no se podría ir más allá de los deseos piadosos, las buenas intenciones. Las metas operacionalizan los objetivos, estableciendo cuánto, cuándo y dónde se realizarán éstos, de modo que las actividades y acciones correspondientes puedan ser claramente establecidas, permitiendo determinar el nivel y composición de los insumos, las actividades que es preciso emprender y la modalidad de las operaciones para realizar dichas actividades.

G) Beneficiarios (destinados del proyecto a quienes va dirigido): se trata de identificar a quiénes serán los beneficiarios inmediatos (los directamente favorecidos por la consecución de los objetivos y metas o efectos del proyecto) y quiénes serán los

beneficiarios finales o indirectos, o sea, aquellos a quienes favorecerán los impactos del proyecto.

H) Productos (resultados de las actividades): los productos que pueden obtenerse en proyectos de tipo social y cultural pueden ser de dos clases:

- Resultados materiales (por ejemplo: número de cooperativas creadas, número de viviendas construidas o mejoras, escuelas construidas, instalaciones, etc.).
- Servicios prestados (por ejemplo: personas capacitadas, servicios proporcionados, créditos otorgados, etc.).

CAPÍTULO 4

4.1 DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

El concepto de intervención es actualmente uno de los más utilizados en el ámbito de las ciencias sociales, abarca muchas acciones y actuaciones, es una forma de confrontación, una forma de enfrentarse a los hechos, al dinamismo social, es decir, a la realidad cambiante a la que estamos asistiendo de una manera crítica y reflexiva. En sí mismo, es un término que entraña confusión y cierta complejidad tanto conceptual como metodológica.

Como ya lo hemos mencionado anteriormente de la gran polisemia de definiciones de intervención, sin embargo, hablándose de intervención psicoeducativa, pedagógica, educativa, social, etc., actualmente, hay una tendencia a actuar y confluir en el término psicopedagógico, significando un concepto que -no siendo igual para todos los autores- si presenta suficientes similitudes.

De ahí que, Carballeda nos dice que, la Intervención es “un proceso complejo que la sociedad construye con sus creencias y costumbres y cambia al paso del tiempo” y que “se lleva acabo despaciosa y calladamente a través de descripciones, informes, observaciones y la relación que establece el interventor con el medio”.

Realizar este tipo de intervención es difícil para los especialistas en diferentes áreas ya que no podemos ver la situación desde afuera porque cada persona está y forma parte de un grupo, una comunidad.

Para lograr una ejecución adecuada de nuestro proyecto de intervención es necesario llevar a cabo una planeación, es por ello que, según (Reyes Ponce, 2004) la planeación consiste en fijar el curso concreto de acción que ha de seguirse, estableciendo los principios que habrán de orientarlo, la secuencia de operaciones para realizarlo y la determinación de tiempo y números necesarios para su elaboración.

El proceso de planeación consta básicamente de las siguientes etapas: Establecimiento de objetivos, formulación de estrategias, desarrollo de los planes de operación, establecimiento de presupuestos financieros y ejecución de las operaciones.

La estrategia es un concepto que abarca la preocupación por "qué hacer" y no por "cómo hacer", es decir busca que se implementen todos los medios necesarios para ponerla en práctica. Una estrategia da lugar a muchas tácticas o actividades. El propósito de las estrategias, entonces, es determinar y comunicar a través de un sistemas de objetivos y políticas mayores, una descripción de lo que se desea que sea la empresa. Las estrategias muestran la dirección y el empleo general de recursos, de esfuerzos y los beneficiarios.

La planeación de las estrategias y las actividades se sustenta bajo algunos autores por ejemplo: Piaget, Vigotsky, Ausubel, Isabel Solé y Ana Teberosky, etc. Que hacen mención sobre la importancia de la comprensión lectora y el proceso de alfabetización, en los primeros años de la infancia, el cual es tema principal de nuestro proyecto.

De igual manera, se cita a Coll, et al. (2005) en "el constructivismo en el aula", pues comenta que de acuerdo a la concepción constructivista, el maestro se convierte en un mediador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumno

es el creador de su propio conocimiento. Es por ello que, las estrategias propuestas tienen como objetivo la participación de los distintos agentes educativos.

En la realización del diagnóstico previamente efectuado en el “Jardín de Niños Carmen Ramos del Rio” se detectaron algunas problemáticas como: las actitudes de aburrimiento, desinterés y distracción que muestran los niños en mayor o menor medida; la maestra, paraliza la iniciativa del niño, bloqueando su comportamiento y limitando su capacidad para resolver problemas aunado con las dificultades que se le presentan en el desarrollo de alfabetización y comprensión lectora. Por lo cual en la planeación de dichas estrategias se utilizó el cuento, la música, el baile y la lectura.

En relación al cuento, este se compone de tres partes: 1) planteamiento: la parte inicial de la historia, donde se presenta a los personajes y sus propósitos; 2) nudo: parte donde surge el conflicto, la historia toma forma y suceden los hechos más importantes; 3) desenlace o final: parte donde se suele dar el clímax, la solución a la historia y finaliza la narración.

La finalidad de incluir el cuento en nuestro proyecto de intervención es porque acercará al niño a la lectura, un niño que se haya aficionado desde pequeño a los cuentos tendrá un mayor interés por descifrar lo que dicen los libros. De su entusiasmo y placer nacerá su amor por la Literatura.

Es muy importante leer y contar cuentos a los niños desde muy temprana edad ya que se establece una buena relación afectiva entre padres, madres e hijos, estimula el desarrollo de su lenguaje oral, el niño puede leer las imágenes de un cuento, expresando lo que ve, interpretando los distintos elementos de las imágenes, haciendo hipótesis de lo que puede suceder después, etc., como paso previo a toda lectura comprensiva de un texto.

Con respecto a la música es, según la definición tradicional del término, el arte de organizar sensible y lógicamente una combinación coherente de sonidos y silencios utilizando los principios fundamentales de la melodía, la armonía y el ritmo.

La música es un estímulo que afecta el campo perceptivo del individuo; así, el flujo sonoro puede cumplir con variadas funciones (entretenimiento, comunicación, ambientación, etc.).

La etapa de la alfabetización del niño se ve más estimulada con la música. A través de las canciones infantiles, en las que las sílabas son rimadas y repetitivas, y acompañadas de gestos que se hacen al cantar, el niño mejora su forma de hablar y de entender el significado de cada palabra. Y así, se alfabetizará de una forma más oportuna.

También con la música, la expresión corporal del niño se ve más estimulada y el niño puede mejorar su coordinación y combinar una serie de conductas.

De igual manera, con el baile los niños aprenden a coordinar sus movimientos y mover el cuerpo de un modo que no habrían concebido. El baile además les ayuda a potenciar la sociabilidad, como a la mayoría de los niños les gusta bailar, se unen en esta actividad integrándose con mayor facilidad.

A su vez, todas las estrategias llevan al logro de nuestro objetivo del proyecto de intervención que es proponer estrategias adecuadas a los niños (edad y contexto cultural), materiales potencialmente significativos, e incorporar los espacios áulicos y a los padres de familia a dicho proceso.

Como bien sabemos todo proyecto tiene sus aspectos de evaluación, en este caso, los criterios de evaluación que establecemos como los espacios y materiales a utilizarse, sólo que por cuestiones didácticas, se plantean dichos aspectos en cada estrategia propuesta y no en un apartado especial, como lo propone en modelo de intervención.

Se proponen 31 estrategias las cuales están divididas en cinco aspectos: dirigidos a: la educadora; niños; padres-hijos; padres; educadora-padres-hijos. Dichas estrategias están estructuradas de lo simple a lo complejo, ya que dentro del proceso de alfabetización y comprensión lectora, el niño comienza aprendiendo

desde cosas simples hasta adquirir conocimientos más complejos, y es por ello que cada actividad al inicio, nosotras comenzamos dirigiendo, hasta el punto donde los beneficiarios se convierten en sujetos que construyen su propio conocimiento a partir de las herramientas que se le proporcionen durante la intervención.

Por ejemplo, en las actividades dirigidas a la educadora se pretenden desarrollar aspectos como: la música, el baile y el cuento en medida en que se cuente y ella a su vez lo represente con la intención de que reconozca la manera adecuada de interpretar un cuento.

Con respecto a los padres-hijos y las actividades propuestas hacia ellos se vinculan con los mismos aspectos con la finalidad de desarrollar en los niños y sus padres el gusto por la lectura.

4.1.1 ESTRATEGIAS DIRIGIDAS HACIA LA EDUCADORA

Estrategia 1: Importancia de integrar un ambiente áulico.

Objetivo: Revalorar junto con la educadora la importancia de los ambientes de aprendizaje en la práctica docente.

Justificación: Un factor importante que influye para que exista un ambiente favorable en el aula es la organización de los espacios, la ubicación y disposición de los materiales. Estos elementos son indicadores importantes del modo en que se organiza la vida en el aula. El hecho de que estén al alcance de los niños y organizados, que ellos los utilicen en distintos momentos, aprendan a cuidarlos, asuman que se trata de recursos colectivos, y que hay algunas reglas para su uso, también contribuye a la creación de un ambiente favorable al aprendizaje.

Desarrollo de la actividad. Inicio: se le pedirá, con anticipación, a la educadora que nos dedique unos minutos de su tiempo para poder proporcionarle alguna información sobre los elementos que componen un ambiente áulico.

Desarrollo: Esta actividad se llevará a cabo de forma expositiva y será breve para no causarle aburrimiento a la educadora. Se le mostrarán algunos elementos que integran un ambiente de aprendizaje como dibujos, figuras hechas con distintos materiales, etc., y se le mostrará los distintos usos que poseen y la importancia que tienen en el aprendizaje de los niños. La actividad se realizará con la intención de intercambiar información, la que se le exponga a la educadora y la que ella posee para poder llegar a un consenso de la utilidad que se le puede dar a los distintos recursos materiales con los que cuenta.

Conclusión: Al finalizar la actividad se le preguntará a la maestra cuál de esa información le sería útil en su práctica docente o cuál retomaría para poder llevarla a cabo. Qué información desconocía o qué datos le ayudaron a ampliar su conocimiento.

Materiales: Lápiz, cuaderno, papel bond, marcadores, cinta adhesiva.

Tiempo: 30 minutos. Hora de inicio: 12:00pm. Hora de culminación: 12:30pm

Forma de evaluar: Se observará la disponibilidad de la maestra en el transcurso de la exposición y la forma en que llegase a emplear la información otorgada en su práctica docente, específicamente en la implementación de recursos didácticos ya que se realizará una visita sin previo aviso con la intención de observar los cambios efectuados en su aula a mediano plazo.

Estrategia 2: Leer un cuento y comprensión lectora.

Objetivo: Sensibilizar a la educadora en relación a la importancia que conlleva la implementación de elementos complementarios para la lectura de un cuento.

Justificación: Cada niña y cada niño tienen un desarrollo madurativo propio que tenemos que respetar, y mediante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura con el que queremos trabajar se favorece el atender a cada uno de los distintos ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje, es por ello, que los elementos que se incorporan a la lectura de un cuento son favorecedores para una mayor comprensión y disfrute de la lectura infantil.

Desarrollo de la actividad. Inicio: Se le pedirá a la educadora que nos escuche y nos observe por un momento determinado. El escenario del cuento que se va a desarrollar se organizará con anticipación en el aula que ella nos indique. La lectura se hará sin cambiar el texto, es decir, el cuento será el mismo en los distintos lapsos de tiempo.

Desarrollo: Después de haber preparado el cuento, se iniciará con la primera lectura que será de una manera rápida, sin entonación, sin respetar signos de interrogación, sin escenario, sin utilizar algunas preguntas antes (¿de qué piensas que se va a tratar el cuento?), durante (¿qué sucederá después de...?) y después de la lectura (¿te gustó el cuento?, ¿ya lo habías escuchado alguna vez?). Al finalizar esta lectura se dará inicio con la siguiente que consta de leerlo de forma contraria a la que ya se ha leído anteriormente.

Conclusión: Al finalizar cada lectura se le preguntará qué es lo que comprendió del cuento y cuál fue la parte del texto que fue de mayor agrado para ella.

Materiales: Cuento, escenario.

Tiempo: 1 hora. Hora de inicio: 12:00pm. Hora de culminación: 1:00pm

Forma de evaluar: durante la lectura del cuento se observará la conducta que manifieste la educadora y la disposición con la que escuche el cuento. Después se le preguntará qué diferencias notó en relación a la primera y segunda lectura y cuál le gustó más. De igual manera, se le cuestionará si considera necesario implementar algunas estrategias de las que se manejaron en su práctica como docente, en especial dentro de la lectura del cuento que realiza frente a sus alumnos.

Estrategia 3: Cantar y bailar con la educadora

Objetivo: Denotar la importancia de la expresión oral y corporal para reforzar los elementos necesarios en la lectura del cuento.

Justificación: En el juego dramático los niños integran su pensamiento con las emociones. Usando como herramienta el lenguaje (oral, gestual, corporal), son capaces de acordar y asumir roles, imaginar escenarios, crear y caracterizar personajes que pueden o no corresponder a las características que tienen originalmente (en la vida real, en un cuento).

Desarrollo de la actividad.Inicio: Se le pedirá a la educadora que elija una canción que sea de su agrado, esa canción se escuchará posteriormente para poder cantarla.

Desarrollo: Cuando la educadora esté lista para poder cantar se le pedirá que lo haga junto con nosotros, lo haremos primeramente, de manera conjunta y sin realizar movimientos corporales. Después se implementarán los movimientos corporales a medida que se vaya cantando la canción, una vez que se haya logrado dominar la canción se le pedirá a la educadora que lo haga de manera individual.

Conclusión: Al término de la canción se le solicitará a la educadora que lo efectúe en otro momento si ella lo cree posible y necesario.

Materiales: CD's, grabadora.

Tiempo: 30 minutos. Hora de inicio: 12:00pm. Hora de culminación: 12:30pm

Forma de evaluar: se le preguntará a la educadora qué diferencia encontró al momento de cantarla de forma grupal y después individualmente; y sin movimientos corporales y posteriormente incorporando algunos movimientos.

Estrategia 4: Crear un ambiente donde la educadora pueda desarrollar el cuento.

Objetivo: Dar a conocer a la educadora los elementos necesarios en la realización de un cuento.

Justificación: El intercambio, expresión y comunicación serán promovidos por medio de espacios para conversaciones, juegos de lenguaje, cuentos y canciones. Por otro lado será necesario un lugar para le recreación y creación con materiales plásticos,

donde se pueda experimentar con la materia, ver sus posibilidades, expresarse por medio de ellas.

Desarrollo de la actividad. Inicio: Para iniciar la planeación de esta actividad se pedirá la autorización de la educadora en relación a la ubicación del espacio que se intenta colocar.

Desarrollo: Una vez elegido el lugar, se iniciará colocando materiales de acuerdo a las lecturas de los diversos cuentos que existen en la biblioteca escolar o específicamente del aula de 3° A. de manera paulatina se irán conformando los materiales tales como: títeres, pelucas, máscaras, sombreros, prendas de vestir, etc., para que la educadora en el momento que lo requiera haga uso de ellos.

Conclusión: Cuando se crea pertinente se comenzará haciendo uso de los elementos que se seleccionaron para la primera lectura del cuento que realice de manera grupal la educadora.

Materiales: pelucas, máscaras, sombreros, prendas de vestir, diferentes tipos de papel, tijeras, hilo, cinta adhesiva, cartón, etc.

Tiempo: 30 minutos en diferentes sesiones en el transcurso de la aplicación del proyecto. Hora de inicio: 12:00pm. Hora de culminación: 12:30pm

Forma de evaluar: Se tomarán en cuenta las distintas opiniones que ofrezca la educadora en la creación del ambiente y la implementación de los elementos que se integre al escenario por cada lectura del cuento.

4.1.2 ESTRATEGIAS DIRIGIDAS A LOS NIÑOS

Estrategia 5: Contarles un cuento de animales.

Objetivo: Desarrollar un eje de comunicación (el hablar), al cuestionar a los niños sobre el tema principal del cuento.

Justificación: según Vigotsky, el niño deberá participar en el uso de la palabra en conversaciones de los adultos, así como escuchar variedad de cuentos que serán leídos en voz alta por un adulto, todo esto al niño le ayudará a adquirir mayor información sobre lo escrito.

Desarrollo de la actividad. Inicio: para poder iniciar la actividad le pediremos a los niños que formemos las mesas y las sillas a las orillas del salón, ya que acabaron de organizar les diremos que tomen una colchoneta y que la coloquen donde ellos quieran y podrán sentarse como quieran ya que se les contará un cuento y esperaremos que estén cómodos en su lugar que eligieron.

Desarrollo: les mencionaremos el nombre del cuento que esta titulado “la gallinita colorada” y les preguntaremos de qué creen que se trate el cuento o qué personajes serán los protagonistas, después de escuchar algunos comentarios les diremos que se trata de animales que viven en una granja, a su vez cuestionarlos qué animales creen que viven en una granja, ya que participaron todos, se les pedirá que cada vez que escuchen el nombre de un animal todos realizarán el sonido del animal.

Comenzaremos a contar el cuento que va así: (ver anexo V)

Conclusión: al terminar el cuento preguntaremos de qué trató el cuento y cuáles fueron los personajes principales, finalmente la última pregunta si les gustó el cuento.

Materiales: el cuento, colchonetas, y un escenario adecuado al cuento.

Tiempo: 40 min. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 9:50am.

Forma de evaluar: mediante la observación y la participación de los niños antes, durante y al final del cuento.

Estrategia 6: Lectura y formación de frases

Objetivo: Los niños, mediante la observación, elaboren supuestos, inferencias y frases.

Justificación: de acuerdo con (Vigotsky, 1934) la formación del concepto se adquiere a través de las inferencias, de qué dicen los objetos o situaciones en las que el niño convive en su contexto.

Desarrollo de la Actividad. Inicio: Los niños traerán envolturas de productos que se consumen en su casa o en la misma escuela y que junten todas las que encuentren y que les llame la atención o les guste.

Desarrollo: Se les pedirá de manera grupal a los niños que muestren todas las envolturas que tengan, a su vez cuestionarlos si las conocen, que infieran qué dice en la envoltura, después de manera individual, permitiendo la participación de todos los niños para que intenten leer o interpretar lo que dice en la envoltura, relacionándolo con sus conocimientos previos y vinculando las letras de las envolturas con otros textos que han hallado dentro de su contexto. En seguida se les explicará que cada niño formará una frase (con ayuda de la educadora) de acuerdo a las envolturas que tengan, por ejemplo: "Juan come chetos" o "el mamut es grande", se dejará que armen todas las que puedan, ellos podrán intercambiar con sus compañeros algunas envolturas, después de que hayan armado algunas frases se les dirá que tendrán que pegarlas en una hoja blanca y escribirán las palabras que faltan para completar la frase, al finalizar cada niño mostrará su trabajo y mencionará que frase formó.

Conclusión: al término de la actividad se les preguntará nuevamente qué frases fueron las que armaron y si les gustó la actividad.

Materiales: Envolturas de productos conocidos por los niños.

Tiempo: 50 minutos. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 10:00am.

Forma de evaluar: se observará en toda la actividad si los niños logran inferir o conocen las envolturas, así como escribir la frase que formen, a su vez la forma en que se expresan a la hora de inferir sobre qué dice la envoltura.

Estrategia 7: Escucharán un cuento a partir de unas imágenes

Objetivo: desarrollar en los niños las dos esferas cognitivas el hablar y escuchar.

Justificación: según Vigotsky el niño deberá participar en el uso de la palabra en conversaciones de los adultos, así como escuchar variedad de cuentos que serán leídos en voz alta por un adulto, todo esto al niño le ayudará a adquirir mayor información sobre lo escrito.

Desarrollo de la Actividad. Inicio: se le repartirá a cada niño tres imágenes las cuales tendrán que colorear.

Desarrollo: cuando todos hayan terminado de pintar sus tres dibujos (anexo VI), se les dirá que les contaremos un cuento guiándonos de las imágenes que pintaron pero antes les preguntaremos de qué creen que trate el cuento, durante la lectura del cuento ellos podrán participar y a mitad del cuento, la educadora es quien terminará la lectura del cuento.

Conclusión: finalmente se les preguntará cómo les pareció el cuento preguntándoles ¿quiénes eran los personajes principales?, y ellos le pondrán el título que mejor les parezca.

Materiales: hojas, colores, lápices, crayolas, cinta adhesiva, plumones.

Tiempo: 60 min. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 10:10am.

Forma de Evaluar: durante la actividad se observará la atención y la expresión oral al preguntarles de qué trató el cuento y en la creación del título.

Estrategia 8: Descripción de un títere.

Objetivo: lograr que el niño desarrolle el habla, la cual es una de las esferas comunicativas, en la explicación de su títere.

Justificación: sólo desarrollamos una de las esferas comunicativas en esta actividad sin embargo una de las perspectivas que es la denominada “constructivista” la cual Solé y Teberosky nos hacen mención que el proceso de alfabetización se da de

manera global y es un proceso constructivo, ya que el desarrollo de la lectura y escritura y el lenguaje oral no se desarrollan separadamente, sino interdependientemente, es decir el niño desde antes de la escuela está aprendiendo en todo momento,

Desarrollo de la actividad. Inicio: primero les daremos la bienvenida a los pequeños saludándolos y preguntándoles cómo les fue el día anterior, con el propósito de lograr que los niños se familiaricen con sus compañeros.

Desarrollo: Posteriormente pasaremos a la actividad llamada la telaraña que consta de salir al patio y formarlos en un círculo y con una bola de estambre que tendrá la educadora. Ella iniciará mencionando las indicaciones del juego, para que quede claro ella podrá repetir las instrucciones las veces que sean necesarias, que consta de decir el nombre, las características de su títere y el niño volverá a aventar el estambre a otro niño y sucesivamente hasta que le toque a todos los niños.

Conclusión: cuando terminen de realizar la actividad se jugará a la papa se quema con una pelota y al niño que le toque dirá qué fue lo que le gustó de las actividades que se realizaron.

Materiales: el títere, una bola estambre y una pelota.

Tiempo: 90 min. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 10:40am.

Forma de evaluación: se observará la participación de los niños y en la fluidez de su lenguaje.

Estrategia 9: Discriminación de sonidos de animales.

Objetivo: Estimular en los niños su habilidad de escuchar y el lenguaje corporal que forman parte de las esferas comunicativas que favorecen su desarrollo de alfabetización.

Justificación: Por medio de los sonidos el niño estimula su habilidad auditiva, y al repetir el sonido el lenguaje oral, que son de las esferas comunicativas que

favorecen el desarrollo de la alfabetización, por ejemplo escuchar y diferenciar ruidos como sonidos de animales, voces humanas, objetos que chocan, etc. Realizar dramatizaciones donde emiten voces, movimientos y manifiesten diferentes estados de ánimo.

Desarrollo de la actividad. Inicio: Para comenzar la actividad los saludaremos y les preguntaremos si les gustan las canciones y después les cantaremos la canción de los animales y luego ellos la cantarán con nosotras. La canción va así (anexo VII). Al término de la canción les preguntaremos qué animales escucharon en la canción y qué movimientos realizan, así hasta que hayan participado todos los niños.

Desarrollo: Posteriormente reproduciremos en una grabadora la canción donde se escucharán (anexo VIII) los sonidos de diferentes animales y les diremos: “todos nos levantaremos y realizaremos el sonido y los movimientos que realiza el animal” cada vez que escuchemos un sonido y así hasta que pasen todos los animales que se escuchen.

Conclusión: al término de la actividad les preguntaremos que si les gustó la actividad y qué animal les gustaría ser y realizarán el movimiento correspondiente.

Materiales: la canción, un disco de sonidos de animales, grabadora

Tiempo: 60 min. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 10:10am.

Forma de evaluar: mediante la observación de la correcta discriminación de los sonidos y los movimientos corporales que realicen durante toda la actividad propuesta.

Estrategia 10: Elaboración de una lotería

Objetivo: Desarrollar la habilidad de hablar y leer que son parte de las esferas comunicativas.

Justificación: Para Piaget el dibujo o imagen gráfica, es un intermediario entre el juego y la imagen mental y estos aspectos favorecen el lenguaje y la lectura, en el desarrollo del niño.

Desarrollo de la actividad. Inicio: primero les diremos que realizaremos una lotería donde tendrán todos los recortes que trajeron o dibujarán los que falten.

Desarrollo: Posteriormente les pediremos que recorten dos rectángulos que se encontrarán dibujados en una cartulina que tendrá cada niño, cuando cada niño haya terminado de recortar, con ayuda de la educadora y nosotras, trazaremos seis cuadros en cada rectángulos, y su vez les repartiremos 8 recortes de los que hayan traído para que los recortes no sean iguales, los cuales ellos pegarán en los cuadros. Les daremos tiempo para que lo hagan con calma y puedan pegar correctamente los recortes y dibujar los que falten.

Conclusión: cuando hayan terminado de pegar todos los recortes y dibujarlos les preguntaremos qué objetos son los que pegaron y si nos pueden decir para qué sirve y quién tiene en su casa uno de ellos. Después de haber escuchado algunos comentarios, les pediremos que escriban su nombre en las dos cartulinas para que puedan identificar su trabajo cuando volvamos a utilizar el material.

Materiales: cartulinas, tijeras, recortes de revistas, periódicos, o libros, etc. Resistol, lápices y gomas, plumones, regla.

Tiempo: 50 min. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 10:00am.

Forma de evaluar: mediante la observación de los dibujos que realicen, de la participación de los niños al preguntarles qué objetos son y la utilización de los mismos.

Estrategia 11: Jugar con la lotería

Objetivo: Desarrollar la habilidad comunicativa de hablar y el juego.

Justificación: para Vigotsky (1934) en el proceso de adquisición del concepto es importante que los niños utilicen la palabra en diversas situaciones por ejemplo en la descripción de los objetos y su uso de cada uno de ellos. A su vez el juego simbólico, expresa aquellas experiencias que el niño no había podido formular y asimilar por medio del lenguaje. “Se refiere frecuentemente a conflictos inconscientes: intereses sexuales, defensa contra la angustia, fobias, agresividad o identificación con agresores, repliegues por temor al riesgo o la competencia” Piaget (1981).

Desarrollo de la actividad. Inicio: a la hora de la entrada saludaremos a todos los niños y se les preguntará qué cosas u objetos tienen en su casa y que mencionen algunos y para qué los ocupa su familia, por ejemplo: una escoba, sirve para barrer y la utiliza mamá en la realización de sus actividades, después les diremos que saldremos a jugar a la lotería y se les indicarán las reglas que consta de que cada vez que la educadora mencione el nombre de un objeto, el niño que lo tenga nos dirá cual es su función y si en su casa alguien usa ese objeto o instrumento.

Desarrollo: al escuchar las indicaciones por la educadora, los niños saldrán al patio con su trabajo del día anterior y con un vaso de semillas que la educadora les dará en el momento de que cada niño vaya saliendo, ya que saldrán formados en una sola fila. Al momento de formar el círculo, todos nos sentaremos en el piso para sentirnos cómodos y colocaremos nuestras cartulinas y el vaso de semillas y en ese momento la educadora irá mencionando los objetos, nosotras estaremos apoyando a los niños que aún se les dificulte encontrar los objetos. Y así cada niño participará cada vez que tenga el objeto que mencione la educadora.

Conclusión: al término de la actividad se les preguntará si les agradó el juego y si recuerdan algunos objetos que se mencionaron en el juego. Finalmente se les darán las gracias por haber participado.

Materiales: la lotería realizada un día anterior y semillas.

Tiempo: 50 min. Hora de inicio: 9:40am. Hora de culminación: 10:30am.

Forma de evaluar: se observará la utilización del lenguaje de los niños y los comportamientos durante el juego.

Estrategia 12: Lectura de un cuento “el conejito ingenioso”.

Objetivo: A través del cuento desarrollar una de las esferas de comunicación (el hablar) al cuestionarlo sobre qué tratará el cuento y que explique qué fue lo que le gustó del cuento.

Justificación: Se recomienda que el adulto le lea al niño cuentos cortos, escribir los nombres de los personajes principales a pesar de que aun no escriban correctamente las palabras pero a través de la repetición el niño poco a poco va comprendiendo la escritura y el estimular en el niño la inferencia de que tratar desarrolla su lenguaje que es importante en el proceso alfabetizador.

Conocimientos previos: saben dibujar, escribir y pintar.

Desarrollo de la actividad. Inicio: se saludarán a los niños y se les dirá que les vamos a leer un cuento pero para leerles, ellos deben elegir un lugar donde quieran que se les lea el cuento, después de escuchar varias opiniones, y haber elegido el lugar participando todos, nos iremos al lugar propuesto.

Desarrollo: comenzaremos diciéndoles el tema del cuento que está titulado “El conejito ingenioso” (ver anexo IX) y les preguntaremos ¿de qué creen que se trate el cuento, tendrá personajes malos y buenos o solo malos?, escucharemos las participaciones de los niños. Posteriormente comenzaremos a contar el cuento, y cuando vayamos a la mitad, les preguntaremos ¿Cómo se imaginan el final de la historia?, en seguida seguiremos contando el cuento y cuando ya hayamos terminado, se les dirá que cierren dos minutos los ojos para recordar todo el cuento y se preguntará quien de todos si logró acordarse del cuento, y por ellos mismos pasarán al frente y nos dirán de que se trató el cuento.

Conclusión: finalmente con la actividad de la “papa se quema” cada niño nos dirá qué fue lo que le gustó del cuento y del lugar donde lo contamos.

Materiales: lugar apropiado que elegirán los niños para la lectura, cuento.

Tiempo: 40 min. Hora de inicio: 10am. Hora de culminación: 10:40am.

Forma de evaluar: por medio de la observación de la participación de los niños al cuestionarlos sobre el cuento antes, durante y al final.

Estrategia 13: Cuentos titulados “pocas letras”.

Objetivo: Estimular en los niños el lenguaje oral, la escritura y la lectura que son parte de las esferas comunicativas y ayuda a la formación del concepto en el niño.

Justificación: el niño construye a través de hipótesis y elabora conceptualizaciones sobre los escritos, y no solo eso, sino las hipótesis se desarrollan a través de la interacción con los adultos y los materiales escritos que se encuentran en su contexto, los niños solucionan las hipótesis por medio de interpretaciones pues son respuestas a verdaderos problemas conceptuales.

Desarrollo de la actividad. Inicio: primero los saludaremos y les platicaremos y les daremos un cuento donde encontrarán algunas palabras que describen la imagen del cuento.

Desarrollo: posteriormente se les dará una hoja donde escribirán las palabras que hay en su dibujo, la educadora escribirá en el pizarrón algunas palabras que se les dificulte para que los niños lo copien.

Conclusión: ya que todos hayan terminado, pasaremos a la siguiente parte que consiste en formar las mesas en las esquinas y los niños podrán sentarse o acostarse de manera que se sientan cómodos en el centro del aula para escuchar

algunos de sus compañeros para que nos hablen de qué palabras tenía su cuento claro explicará con ayuda de la educadora y se guiará con las imágenes del cuento.

Materiales: hojas, cuentos, lápices, cartulinas, pinturas, marcadores y colchonetas.

Tiempo: 50 min. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 10:00am.

Forma de evaluar: mediante la observación en la participación, el intento por escribir las palabras de su imagen así como interpretarlas.

Estrategia14: Relatos de lo que realizan durante un día.

Objetivo: con la finalidad de que el niño desarrolle dos esferas comunicativas que son: escuchar, hablar.

Justificación: Los avances en el dominio del lenguaje oral no dependen sólo de la posibilidad de expresarse oralmente, sino también de la escucha, entendida como un proceso activo de construcción de significados. Aprender a escuchar ayuda a los niños a afianzar ideas y a comprender conceptos.

Desarrollo de la actividad. Inicio: primero saludaremos a los niños y les preguntaremos como han estado esto con el propósito de entrar en ambiente con los pequeños.

Desarrollo: les explicaremos sobre la actividad que consiste en lo siguiente, en que saldremos al patio con sus sillas y las colocaremos en un círculo y jugaremos al pato, pato, ganso, la cual trata de que un niño saldrá fuera del círculo y dará de vueltas tocando sus cabezas diciendo pato, pato, y cuando el niño decida dirá ganso y al compañero que toque y él correrán del lado contrario en círculo hasta que lleguen al mismo lugar donde se encontraban, el último en llegar será el que comente que fue lo que hizo el día anterior y los demás niños podrán preguntarle algunas cosas que quieran por ejemplo: si habla de su familia le podrán preguntar cómo se llama su papá, abuela, etc. Cuando pasen 10 niños los iremos cambiando de lugar y cuando pasen otros 10 se sentaran en el suelo y se cambiarán de lugar para que la actividad no sea aburrida.

Conclusión: cuando todos hayan pasado entraremos al salón el fila cada niño con su silla y la acomodarán en su lugar y se podrán sentar y les daremos las gracias por haber participado con nosotras y les preguntaremos si les gustó la actividad y escucharemos algunos comentarios.

Materiales: sillas.

Tiempo: 50 min. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 10:00am

Forma de evaluar: mediante la observación en la participación y la fluidez de los niños al hablar y la atención hacia sus compañeros.

Estrategia 15: El cuento “el rey mocho”

Objetivo: a través del cuento desarrollamos algunos de los ejes de comunicación como hablar y escuchar.

Justificación: Leer es considerada una de las habilidades más importantes para el aprendizaje en la vida de todo ser humano, es una de las funciones más elevadas del cerebro y es garantía de éxito en los estudios y en la vida de cualquier persona, estimular esta actividad desde los primeros años de vida es de vital importancia.

Desarrollo de la actividad. Inicio: esta actividad se llevará a cabo en el patio de la escuela. Le pediremos a la directora que nos facilite unas colchonetas para que los niños se puedan acostar. Cuando todos se hayan colocado en su colchoneta, ya sea sentados, hincados, o acostados se dará inicio a la lectura del cuento.

Desarrollo: como primer paso se leerá el nombre del cuento que esta titulado “el rey mocho” (ver anexo X), posteriormente se les preguntará qué es lo que se imaginaron en relación al título, que personajes piensan que van a participar en este cuento y de qué va a tratar. Se les permitirá la participación de todo niño que desee comentar respecto al cuento. Una vez que los comentarios de los niños finalicen se leerá el

contenido del cuento. De modo que se vaya leyendo, se irá preguntando a los niños con el motivo de que exterioricen sus inferencias respecto al cuento.

Conclusión: al terminar el cuento preguntaremos de qué se trató el cuento, cuáles fueron los personajes que participan, y si les gustó.

Materiales: el cuento, colchonetas, y un escenario adecuado al cuento.

Tiempo: 40 minutos. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 9:50am.

Forma de evaluar: se observará la manera en que los niños participan en el transcurso de la lectura del cuento y el tiempo de atención.

Estrategia 16: Describiendo su espacio áulico.

Objetivo: que los niños desarrollen algunas de las esferas comunicativas como hablar, escuchar mismas que favorecen la ampliación de su vocabulario y la formación del concepto.

Justificación: La enseñanza directa de los conceptos es imposible, por lo tanto, lo que el educador necesita, es brindarle al niño diferentes oportunidades para que el infante pueda adquirir nuevos conceptos y palabras del contexto lingüístico general. Dicho en otros términos, es fundamental propiciar situaciones en donde el niño escuche o lea una palabra varias veces para que obtenga una idea vaga del nuevo concepto y sienta la necesidad de utilizarlo. Cuando la utiliza, es cuando la palabra y el concepto son suyos.

Desarrollo de la actividad. Inicio: para iniciar la actividad los saludaremos y cantaremos la canción de "ya llegamos al salón" que va así: ya llegamos al salón, muy contentos a estudiar y nos queremos saludar de manera especial" y les preguntaremos de qué manera quieren saludarse, por ejemplo con los pies, con las manos, etc. Y la cantaremos tres veces.

Desarrollo: a continuación les pediremos que en una hoja dibujen su salón y le pondrán todo lo que observen dentro de él. Por ejemplo: las sillas, mesas, materiales, etc., y al término de su dibujo nos dirán qué es lo que más les gusta de su salón, qué es lo que no les gusta y escucharemos sus comentarios.

Posteriormente les diremos que nos vamos a imaginar que todos somos diseñadores (aquellas personas que arreglan las casas, las escuelas, etc. para que se vean más bonitos) y nuestra tarea es cambiar el diseño de nuestro salón por equipos de cuatro integrantes, para formar los equipos saldremos al patio y cantaremos la canción del lagarto y la lagartija que va así: “el lagarto y la lagartija salieron a tomar el sol en invierno porque hace frío y en verano porque hace calor, alto con esa música. Y ellos dirán: “¿qué pasó con esa música?” y nosotras diremos: “el lagarto y la lagartija quieren equipos de 2” y así la cantaremos tres veces para formar los equipos. Cuando ya estén pasaremos al salón y sentarán por equipos y dibujarán en una cartulina lo que quieren que contenga su salón, para hacerlo más agradable y llamativo podrán utilizar diversos materiales como: pinturas crayolas, pinturas vinci, plastilina, acuarelas, etc.

Conclusión: Al finalizar pasarán por equipos para explicarnos su dibujo.

Materiales: Cartulinas, cinta adhesiva, pinturas crayolas, pinturas vinci, plastilina, acuarelas, etc.

Tiempo: 90 minutos. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 10:40am.

Forma de evaluar: Se observará la participación de los niños, de qué manera utilizan las palabras y se les preguntará cuáles de las palabras mencionadas dentro de la actividad nunca la habían escuchado aclarando sus dudas.

Estrategia 17: Lectura de un cuento “la princesa y el guisante”.

Objetivo: desarrollar los ejes de comunicación como hablar y escuchar.

Justificación: El aprendizaje de la lectura implica estimular al niño a través de estímulos u objetos concretos para pasar paulatinamente a la comprensión de la información escrita. Y una manera oportuna de hacerlo es empezar a crear en el niño

el interés por la lectura, leyendo cuentos, mostrándole las imágenes y lo que dice el texto de acuerdo a estas.

Desarrollo de la actividad. Inicio: dicha actividad se llevará a cabo en el escenario que anteriormente se creó con la ayuda de la educadora pero esta vez en las sillas que ocupan los niños cotidianamente.

Desarrollo: Para iniciar, se les preguntará qué es lo que se imaginan que se puede hacer en ese espacio que se han colocado, después se les comentará que ese es un lugar para leer un cuento que les guste. Posteriormente se dará inicio con el título del cuento “La princesa y el Guisante” (ver Anexo XI) y preguntándoles de que se va a tratar y en qué lugar suponen que se desarrolla. Cada que se finalice un párrafo se les irá preguntando qué es lo que sucederá después de acuerdo a su imaginación.

Conclusión: al terminar el cuento preguntaremos de qué se trató el cuento, cuáles fueron los personajes y la parte del cuento que más les gustó.

Materiales: el cuento, sillas y un escenario adecuado al cuento.

Tiempo: 40 minutos. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 9:50am

Forma de evaluar: se observará la manera en que los niños participan al inicio, en el transcurso y al final de la lectura del cuento y el tiempo de atención durante el cuento.

Estrategia 18: Elaboración de un diccionario ilustrado.

Objetivo: desarrollar una de las esferas comunicativas que es leer y escribir. A través de que los niños intenten leer las imágenes y el intento por escribir el nombre la imagen.

Justificación: para (Vigotsky, 1934) la repetición de palabras y la familiarización con las palabras y dibujos en su contexto que ayuda al proceso de alfabetización y sobre el niño necesita muchas oportunidades para escribir para después leer.

Desarrollo de la actividad. Inicio: se saludará a los niños y se les preguntará si conocen los diccionarios, y para qué creen que lo utilizan los adultos, después de escuchar algunos comentarios, le pediremos a la educadora que les platique cuales son las funciones de un diccionario y cómo ellos lo utilizarían. En los cuadernos de todos los niños se escribirá cada una las letras del alfabeto la mayúscula y minúscula en cada hoja y se dejará en blanco algunas hojas después de anotar cada letra. Comentaremos a los niños que estos cuadernos les servirán para hacer sus propios diccionarios ilustrados, después les explicaremos que no se terminará en un solo día, si no que la actividad se llevará a cabo diariamente.

Desarrollo: Posteriormente la educadora les dirá que letra toca ver, esto se realizará de acuerdo a la actividad que planee, por ejemplo si están viendo las vocales pues inicia con la "A" y al otro día con la "E" les pedirá que habrán su libreta y encuentren la letra que les escribirá en el pizarrón, a su vez preguntará que letra es, y que palabras consideran que inicia con aquella letra, después buscarán palabras conocidas para ellos en las revistas o libros que tengan y que las copien en la sección que corresponda en su diccionario luego pegarán un recorte de una revista e intentará copiar del pizarrón el nombre de la imagen ya que la educadora lo escribirá en el pizarrón por ejemplo abeja.

La palabra escrita nunca debe faltar. Utilizar los diccionarios como medio para reforzar las actividades y lecciones sobre letras y palabras. Por ejemplo, cuando sea el día de palabras Juan López, puede escribir algunas palabras con J o L en el pizarrón y pedir a los niños que las copien en las secciones de sus diccionarios.

Conclusión: cuando todos los niños hayan terminado la educadora les pedirá que mencionen las palabras que escribieron o las imágenes que pegaron esto con la finalidad de reforzar los conocimientos que están adquiriendo.

Materiales: Cada niño necesitará un cuaderno, un lápiz, bolígrafos, crayolas, plumones, revistas para recortar, tijeras de punto roma, pegamento, cinta adhesiva este es un proyecto para realizar a lo largo del ciclo escolar.

Tiempo: 60min. En la clase diaria. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 10:10am.

Forma de evaluación: mediante la observación de los intentos por interpretar las imágenes de las envolturas y al preguntarles que imágenes o letra es.

Estrategia 19: Contarles un cuento “el bosque encantado”.

Objetivo: estimular en los niños los ejes de comunicación como hablar y escribir.

Justificación: Se recomienda que el adulto le lea al niño cuentos cortos, escribir los nombres de los personajes principales a pesar de que aun no escriban correctamente las palabras pero a través de la repetición el niño poco a poco va comprendiendo la escritura y el estimular en el niño la inferencia de que tratar desarrolla su lenguaje que es importante en el proceso alfabetizador.

Desarrollo de la actividad. Inicio: primero los saludaremos y les pediremos que todos salgan al patio en la parte del preescolar donde hay pasto para que les contemos un cuento y se podrán sentar como gusten tomando en cuenta que no deben quedar muy separados para poder escuchar.

Desarrollo: Al todos sentados les mencionaremos el título del cuento que es “el bosque encantado (ver anexo XII)” y se les preguntará de que se imaginan que trate el cuento y cuáles serán los personajes y en dónde se desarrollará el cuento por ejemplo en un bosque, en la ciudad o en un desierto, y lo anotaremos en una hoja que tendremos las respuestas que escuchemos para que después se comparen con las respuestas que darán al término del cuento, en seguida, de escuchar algunos comentarios comenzaremos a contar el cuento y si algún niño interrumpe el cuento para disipar alguna duda pararemos para escucharlo.

Conclusión: al término del cuento les preguntaremos de que se trató el cuento y que nos digan los personajes y en donde se desarrolló el cuento y lo compararemos con

las respuestas que dieron antes de escuchar el cuento y compararemos las respuestas y veremos si acertaron o no. Finalmente pasarán al salón y escribirán el título del cuento, los personajes y los dibujarán.

Materiales: el cuento, pinturas, lápices, crayolas, hojas.

Tiempo: 40 min. Hora de inicio: 11:20am. Hora de culminación: 12:00pm.

Forma de evaluar: por medio de la observación de la participación de los niños y en los intentos por escribir lo que se les pidió.

Estrategia 20: El cuento “el gigante egoísta”.

Objetivo: A través de la lectura del cuento desarrollamos en los niños las esferas comunicativas como, hablar y escuchar.

Justificación: Se recomienda que el adulto le lea al niño cuentos cortos, escribir los nombres de los personajes principales a pesar de que aún no escriban correctamente las palabras pero a través de la repetición el niño poco a poco va comprendiendo la escritura y el estimular en el niño la inferencia sobre el tema principal del cuento desarrolla su lenguaje, que es importante en el proceso alfabetizador.

Desarrollo de la actividad. Inicio: para comenzar la lectura del cuento, les preguntaremos que si les gustaría que les leamos un cuento a su vez que nos comenten sobre algunos cuentos que les hemos leído esto con la finalidad de activar sus conocimientos previos.

Desarrollo: Continuando se les pedirá que muevan sus sillas al rincón y tomen una colchoneta y la colocarán en el centro del salón y todos podrán sentarse sobre ellas de la forma que se sientan cómodos, cuando todos ya estén sentados les diremos el título del cuento que es “El Gigante Egoísta” (ver anexo XIII) y lo comenzaremos a contar cuando lleguemos la mitad del cuento, paremos y les preguntaremos que les pareció el cuento y si creen que ahí termino el cuento o falta más.

Conclusión: después de haber escuchado algunos comentarios de las preguntas anteriormente planteadas les diremos que falta por terminar el cuento y lo terminaremos mañana pero para ello, traerán un dibujo de cómo se imaginan que termine el cuento.

Materiales: el cuento, colchonetas

Tiempo: 40 min. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 9:50am.

Forma de evaluar: por medio de la observación en la atención al cuento y participación de los niños.

Estrategia 21: Continuidad del cuento anterior.

Objetivo: A través de la lectura del cuento desarrollamos en los niños las esferas comunicativas como, hablar y escuchar.

Justificación: Se recomienda que el adulto lea al niño cuentos cortos, escribir los nombres de los personajes principales a pesar de que aun no escriban correctamente las palabras pero a través de la repetición el niño poco a poco va comprendiendo la escritura y el estimular en el niño la inferencia de que tratar desarrolla su lenguaje que es importante en el proceso alfabetizador.

Desarrollo de la actividad. Inicio: Los saludaremos y les diremos que les contaremos la parte que faltaba del cuento pero antes ellos nos ayudarán a recordar el título del cuento y algunas partes que se acuerden, ya que escuchemos sus comentarios cabe mencionar que no se obligará a nadie a participar todos los que participen será porque ellos decidan participar.

Desarrollo: posteriormente se colocarán como el día anterior en sus colchonetas y comenzaremos a terminar de contar el cuento, cuando ya hayamos terminado se les pedirá que saquen su dibujo que trajeron sobre el final del cuento y lo compararemos con todos los dibujos y con el final del cuento.

Conclusión: finalmente todos acomodarán sus colchonetas en el lugar donde se encontraban, así como sus sillas y mesas para sentarse y nos comenten qué les gustó de toda la actividad.

Materiales: Sus dibujos, colchonetas, sillas, mesas y el cuento.

Tiempo: 40 min. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 9:50am.

Forma de evaluar: Se observará la participación de los niños y el tiempo de atención hacia el cuento.

Estrategia 22: Diferentes tipos de textos como: recetas, periódicos, instructivos, diarios, reglamentos, etc.

Objetivo: Que los niños, mediante la observación reconozcan los diferentes tipos de texto favoreciendo la lectura y la escritura.

Justificación: En el desarrollo de la alfabetización según (Piaget, 1981) el niño construye a través de hipótesis y elabora conceptualizaciones sobre los escritos, y no sólo eso, sino las hipótesis se desarrollan a través de la interacción con los adultos y los materiales escritos que se encuentra en su contexto, los niños las solucionan por medio de interpretaciones pues son respuestas a verdaderos problemas conceptuales.

Desarrollo de la actividad. Inicio: con anticipación se le pedirá a cada niño que lleve una receta, un periódico, instructivo, diario, o algún reglamento que tenga en su casa.

Desarrollo: en el momento que todos los niños tengan el texto en sus manos, se les pedirá que lo observen con detenimiento, enfatizando algunas de las características con las que cuentan esos tipos de textos como: su alineación, el tamaño de letra, la forma en la que se escribe el texto (verso, prosa, en viñetas, etc.) a esta acción se le dedicarán 5 min. Una vez que el niño haya observado las características de su texto, les pediremos que intercambien sus escritos con el niño que se encuentra a su

derecha para que pueda compararlo con el suyo. Se pretende que por lo menos intercambien más de dos veces los diferentes tipos de textos para lograr una comparación amplia.

Conclusión: al finalizar el intercambio de textos, se les preguntará a los niños qué textos observaron, cuáles eran sus características y cuál de los textos les parecen más divertidos.

Materiales: recetas, periódicos, instructivos, diarios, libros, cuentos, reglamentos.

Tiempo: 50 minutos. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 10:00am.

Forma de evaluar: se observará cuál de los textos reconocieron mejor los niños y el texto con el que más se hayan relacionado.

Estrategia 23: Juguemos al karaoke.

Objetivo: Que los niños reconozcan el sentido de la lectura mediante una canción coadyuvando al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Justificación: De acuerdo con (Vigotsky, 1934) el aprendizaje de la lectura y la escritura se llevan a cabo de una manera interrelacionada y una mejor manera de que los niños comiencen a leer, es mediante la observación. Si un adulto lee un texto y le muestra al niño el sentido que se le da a la lectura para poder interpretarla, el niño intentará imitar lo que el adulto hace.

Desarrollo de la actividad. Inicio: Los niños iniciarán cantando una canción (anexo XIV) que ya sea conocida por ellos. El mobiliario se colocará en semicírculo, de manera que todos los niños tengan la mayor visibilidad posible hacia el espacio donde se proyecten las imágenes.

Conclusión: Después de que el adulto haya cantado toda la canción, se le dará oportunidad a un niño de que participe, tratando de imitar al adulto, si la participación

es escasa, se indicará cuál es el niño que deba hacerlo. Se recomienda que la canción sea corta y con un ritmo agradable para con los niños. El adulto debe tener preparadas otras canciones, por si el niño desee cantar otra canción diferente.

Materiales: Computadora, cañón, micrófono, señalador, CD's.

Tiempo: 40 minutos. Hora de inicio: 10:00am. Hora de culminación: 10:40am

Forma de evaluar: Cuando llegue el momento de que el niño participe, el adulto por medio de la observación, confirmará si el niño señala el texto o intenta interpretarlo de la manera correcta (de izquierda a derecha). Los niños que no tuvieron la oportunidad de participar de manera directa se les pueden hacer preguntas tales como: ¿te gustó la actividad? ¿De qué trata la canción?

Estrategia 24: Escribir con materiales de la naturaleza.

Objetivo: Ampliar el vocabulario del niño favoreciendo el lenguaje oral (hablar) y escritura.

Justificación: La formación del concepto se logra solamente en la etapa de la adolescencia, sin embargo, es necesario que durante etapas anteriores, se estimule de manera satisfactoria, proporcionándole al niño situaciones en las que tenga el uso de la palabra, y en esta ocasión, en la cual el niño realice de manera atractiva y por medio de su imaginación, algunas de las palabras que ya contiene su vocabulario. De igual manera, (Solé y Teberosky, 1990) nos hacen mención que el proceso de alfabetización se da de manera global y es un proceso constructivo, ya que el desarrollo de la lectura y escritura y el lenguaje oral no se desarrollan separadamente, sino interdependientemente, es decir el niño desde antes de la escuela está aprendiendo en todo momento.

Desarrollo de la actividad. Inicio: para el desarrollo de esta actividad se requiere que el niño conozca las grafías de algunas letras y/o palabras. Se les pedirá a los niños

que dentro de la escuela reúnan algunos materiales naturales que estén a su alcance, por ejemplo: varitas, piedras, hojas, pasto, pétalos de flores, etc.

Desarrollo: En el momento que ya tengan todo el material reunido, se les explicará que de manera libre, formarán las letras, primeramente de su nombre, después la palabra que ellos gusten o la que mejor conozcan. A modo que vayan formando las palabras que sean de su agrado, el adulto les irá preguntando qué es lo que dicen las letras que él ha formado.

Conclusión: Al finalizar, el adulto, con el material de distintos niños, formará una oración que considere atractiva y divertida para los niños. A los niños se les preguntará qué es lo que más les gustó de la actividad, haciendo una reflexión de que no sólo con el lápiz o lapicero y una hoja se pueden formar palabras, sino que con varios materiales que estén a nuestro alrededor.

Materiales: materiales naturales, tales como: varitas de árboles, plantas, piedras, pasto, etc.

Tiempo: 45 minutos. Hora de inicio: 11:00am. Hora de culminación: 11:45am

Forma de evaluar: mediante la observación se valorarán las letras o palabras que construya con los materiales naturales pidiéndoles que nos digan qué letras son las que formaron o qué nos lean la palabra que construyeron.

4.1.3 ESTRATEGIAS DIRIGIDAS A PADRES E HIJOS

Estrategia 25: Lectura de padres a hijos

Objetivo: desarrollar en los padres y los hijos, dos de los ejes de la comunicación “hablar y escuchar” para favorecer la lectura del cuento.

Justificación: El cuento infantil no sólo es importante porque sirve de estímulo para el futuro lector, sino también, porque contribuye al desarrollo del lenguaje, de la creación literaria, de la imaginación de mundos posibles, etc. Además, porque al

recrear la vida de los personajes e identificarse con ellos, le permite vivir una serie de experiencias y situaciones que le ayudarán a adquirir una mayor seguridad en sí mismo, a integrarse y a formar parte del mundo que lo rodea.

Desarrollo de la actividad. Inicio: Se les pedirá a los padres de familia que elijan uno de los cuentos que se les proporcione anteriormente, con la intención de que lo lean frente a sus hijos. La indicación se les dará un día antes de la actividad para que al día siguiente se lleve a cabo. La actividad la iniciaremos nosotras, mostrándoles a los padres la forma en que se lee un cuento para que ellos traten de imitarlo. El cuento que sea de su elección, lo ensayarán con anticipación intentando entonarlo adecuadamente. La dinámica de esta actividad es que se va a elegir a un padre de familia por día si es que desean participar, de manera contraria se respetará su decisión. La elección de los cuentos se hará al inicio de la aplicación del proyecto y el primer día de la semana posterior lo realizará el primer papá.

Desarrollo: el lugar donde estarán ubicados los niños será en el patio de la escuela, formando un semicírculo para poder tener una visión favorable hacia la persona que va a representar. El papá se colocará en medio de todos los niños que asistan e iniciará contando su cuento, al momento de mencionar el título, les preguntará a los niños que si ya lo han leído alguna vez y si saben de qué se trata el cuento, con la intención de que los niños infieran su contenido. Dentro de la lectura se emplearán preguntas para que los niños comprendan mejor el cuento.

Conclusión: Al finalizar el cuento, se les preguntará a los niños si les gustó el cuento y cuál fue la parte que les pareció más interesante, intentado motivar a la participación y a la expresión oral de cada uno de ellos.

Materiales: Cuento, escenario, equipo de sonido.

Tiempo: 30 min. Hora de inicio: 10:00am. Hora de culminación: 10:30am

Forma de evaluar: Al padre de familia se le tomará en cuenta su disposición para hacerlo, el entusiasmo con el que relató su historia, las estrategias que haya utilizado hacia los niños presentes y la fluidez de su expresión oral y corporal.

Estrategia 26: Juguemos a la gallinita ciega

Objetivo: Estimular el lenguaje oral y desarrollar uno de los ejes comunicativos “escuchar” coadyuvando a la formación del concepto.

Justificación: Los avances en el dominio del lenguaje oral no dependen sólo de la posibilidad de expresarse oralmente, sino también de la escucha, entendida como un proceso activo de construcción de significados. Aprender a escuchar ayuda a los niños a afianzar ideas y a comprender conceptos.

Desarrollo de la actividad. Inicio: Primeramente se les dirá a los niños junto con sus padres cómo se llama el juego y si es que lo conocen, cómo se juega y qué reglas se usan, una vez que se haya hecho el consenso, se dará inicio con el turno de los padres.

Desarrollo: Los padres comenzarán cubriéndose los ojos para no ver la ubicación de sus hijos. Los niños se dispersarán por todo el patio de la escuela tratando de que sus padres no los encuentren, al mismo tiempo que emitirán el sonido de su animal preferido. El primero de los padres que encuentre a su hijo es el que gana el juego y así continuarán hasta que todos los padres encuentren a sus hijos.

Conclusión: Cuando todos los padres hayan encontrado a su hijo, se dará continuidad con el turno de los niños repitiendo la misma dinámica que se hizo anteriormente. En el caso de los niños, ganará el juego el que encuentre primero a su papá.

Materiales: Pañuelos.

Tiempo: 50 minutos. Hora de inicio: 9:20am. Hora de culminación: 10:10am

Forma de evaluar: constará de la disposición que tengan los padres con sus hijos y viceversa. La rapidez con que lo hagan y las estrategias que utilicen en la búsqueda de sus padres o de sus hijos. También se les preguntará a los padres de familia cuáles fueron los obstáculos que encontraron en el momento de buscar a su hijo. Y a los niños se les cuestionará en relación a lo que más les agradó de la actividad.

4.1.4 ESTRATEGIAS DIRIGIDAS A LOS PADRES

Estrategia 27: La importancia del hábito de lectura.

Objetivo: Que los padres conozcan los beneficios que conlleva el gusto por la lectura en los primeros años de vida.

Justificación: Algunos de los beneficios que proporciona la lectura, en especial la de cuentos, en los primeros años de vida de un individuo son: establecer una buena relación afectiva entre padres, madres e hijos/as; estimula el desarrollo de su incipiente lenguaje oral; el niño/a se identifica con los problemas de los personajes de los cuentos y encuentra en ellos la solución a sus conflictos; en definitiva, escuchar, mirar, leer cuentos acercará al niño/a al lenguaje escrito.

Desarrollo de la actividad. Inicio: se le pedirá a cada padre de familia con anticipación, que investigue algunos de los beneficios que ofrece la lectura en los niños. En el momento que cuenten con dicha información se le explicará de qué trata la actividad. Esta actividad se llevará a cabo en el salón de clases. Se les pedirá que formen equipos de 3 personas y escriban la información que consideren más sobresaliente en una cartulina. Dicha información tratarán de relacionarla con la que se les proporcione posteriormente basada en algunos autores como: (Isabel Solé, Ana Teberosky, 1990), etc., que enfatizan la importancia que tiene la lectura dentro del desarrollo del niño y cómo poder estimularlo para instaurar un hábito de lectura en sus años posteriores.

Desarrollo: La información que se les proporcione, la contrastarán con la información que anteriormente plasmaron en sus láminas o carteles que hicieron con la

investigación relacionada al tema principal. Para ello se nombrará a un secretario y un moderador por cada equipo. Los padres de familia se encargarán de compararla, resaltando las ideas o conclusiones en las que existen similitudes entre su información y la información proporcionada. La información que no aparezca en sus láminas, y les parezca importante y/o interesante, tendrán la oportunidad de incluirla.

Conclusión: Al final de la actividad, se harán comentarios con respecto a la actividad, cuál de las ideas relevantes les parecieron de mayor interés. Y cuál era su criterio hacia la lectura antes de analizar esta información y cuál es su criterio después de haber realizado esta actividad. Esta vez no lo hará sólo el moderador, sino todos los integrantes del grupo.

Materiales: Papel bond, plumones, marcadores, cinta adhesiva, lápiz, marcatextos.

Tiempo: 1 hora. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 10:10am

Forma de evaluar: la evaluación de los padres, se llevará a cabo, en el transcurso de la actividad mediante su participación. Al final con los comentarios e ideas que expresen en relación al impacto que tuvo la actividad en su forma de pensar en relación al hábito de la lectura en sus hijos y en ellos mismos.

Estrategia 28: Crear un escenario para un cuento.

Objetivo: Que los padres reconozcan la importancia de un escenario en la lectura de un cuento y puedan crear su propio ambiente favorecedor para la lectura.

Justificación: La lectura de un cuento, requiere de varios elementos que ayudan a la mejor comprensión, para que a los niños les parezca más atractivo, les sea más significativo y más divertido. Uno de esos elementos es un escenario que sea acorde a la lectura del cuento elegido, con distintas características que demande el cuento.

Ubicación: Patio de la escuela.

Desarrollo de la actividad. Inicio: Se les pedirá a los padres que elijan un cuento de los que contenga la biblioteca escolar o de los que ellos tengan en su casa o trabajo, las características con las que debe contar el cuento son: debe ser corto, atractivo, y que la colocación del escenario esté al alcance de las posibilidades de los padres.

Desarrollo: Primeramente se organizarán para saber cuáles son los elementos que solicita el escenario de ese cuento, hacer una lista y adquirirlos por diferentes medios: comprarlos, pedirlos prestados, tomarlos de sus propios hogares, hacerlos, transformarlos. Una vez que ya se hayan conseguido todos, se colocarán de acuerdo a su criterio de los padres de familia, a su utilización y a los diferentes momentos que el cuento los requiera. El cuento será narrado por nosotros, esta vez frente a niños, reunidos con sus padres, pidiéndoles que tomen en cuenta la manera en que se narra la historia, para que posteriormente ellos puedan realizarlo frente a sus hijos.

Conclusión: En el momento que se finalice la historia, se darán comentarios por parte de los padres. También se responderán las dudas que se presenten en ese momento relacionadas con la manera en que se puede leer un cuento y los elementos que lo integran.

Materiales: Los que señale el cuento.

Tiempo: 2 horas. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 11:10am

Forma de evaluar: en relación al escenario se les cuestionará cuál es la función de un escenario dentro de la lectura de un cuento; también se les preguntará si existe alguna diferencia entre hacer la lectura dentro y fuera de un escenario. El cuento se valora en su transcurso, haciendo preguntas que fortalezcan la comprensión lectora, ya sea hacia los padres o hacia los niños.

Estrategia 29: Lectura del cuento en casa.

Objetivo: Sensibilizar en los padres la importancia de la lectura e instaurar en los niños el gusto por la lectura.

Justificación: La orientación socio-constructivista, hace hincapié en que la dimensión sociocultural es muy importante para el proceso de alfabetización ya que el adulto asume la función de agente mediador entre el contexto y el niño, le brinda y lo acerca al mundo de la cultura letrada, es decir al mundo de las palabras. Considera las interacciones tempranas con los textos con el propósito de que el niño presente las palabras como un medio de satisfacer sus distintas necesidades ante la sociedad, es decir la interacción con otros, a través del diálogo es el proceso de alfabetización en todo ser humano.

El niño deberá participar en conversaciones de los adultos, así como escuchar variedad de cuentos que serán leídos en voz alta por un adulto, todo esto al niño le ayudará a adquirir mayor información sobre lo escrito.

Conocimientos previos: Leer, escribir.

Desarrollo de la actividad. Inicio: Después de la información otorgada a los padres con respecto a la importancia que conlleva el formar un hábito de lectura en sus hijos, se les invitará a que realicen diariamente la lectura de un cuento corto a su hijo en su propia casa, con el motivo de formar un hábito lector en el niño y al mismo tiempo favorecer la relación padre-hijo.

Desarrollo: Todos los padres que estén dispuestos a leer cuentos a sus hijos, sin importar los años que tengan, se les comentará que lo hagan en el horario que lo deseen los niños o en el momento que ellos consideren oportuno. También se les hará la recomendación que en el transcurso de la lectura se planteen preguntas para que el padre favorezca una mejor comprensión del texto en el niño.

Conclusión: la forma en que se confirmará si los padres de familia llevan a cabo la lectura del cuento en su casa es preguntando al niño si su papá o mamá le ha leído un cuento, en caso de que su respuesta sea positiva se le preguntará de qué trataba el cuento y qué personaje le gustó más. Por otra parte, se le pedirá que realice un dibujo relacionado con el cuento que su papá le compartió anteriormente.

Materiales: Cuento.

Tiempo: 30min. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 9:40am

Forma de evaluar: al finalizar por completo la actividad con padres e hijos, se les preguntará a los niños si es que le gustaron todos los cuentos que su papá o mamá le leyó y a los padres se les preguntará cuál ha sido su experiencia después de haber concluido esta actividad y si les gustaría continuar leyendo a sus hijos cada que lo consideren oportuno.

Estrategia30: Juguemos a ser mimos.

Objetivo: Estimular en los padres la expresión corporal y la imaginación y favoreciendo la lectura.

Justificación: La imaginación es una función mental que, en edades preescolares se cree pertinente estimular, y por medio del lenguaje ya sea oral, o escrito es la mejor manera para expresar aquella capacidad de imaginar en distintas situaciones, tal es el caso, del cuento.

Desarrollo de la actividad.Inicio: La actividad se llevará a cabo en el patio de la escuela para una mejor comodidad. Para comenzar la actividad se les dirá a los papás si conocen a un mimo, después se les comentará que nosotros seremos unos mimos y trataremos de representar un personaje conocido y ellos tratarán de adivinar de qué personaje se trata. Una vez que los padres hayan acertado a los personajes que representamos, se les invitará a que participen de la misma manera en que nosotros los hicimos, podrán elegir a un personaje de caricatura, artista, actor, luchador, etc. Es necesario que tengan presentes las características con las que cuenta este personaje, sus movimientos en el momento que lo han visto actuar, su forma de hablar, de expresarse, sus gesticulaciones, etc.

Desarrollo: Cuando ya hayan elegido al personaje, se les indicará que lo pueden representar delante de los padres restantes por medio de movimientos corporales.

Los padres que en ese momento no desearon participar representando a su personaje, permanecerán sentados, observando la actuación del que personifica, tratando de adivinar cuál es el personaje que intenta comunicarnos. En caso de que la participación sea escasa, se les comunicará que también lo pueden hacer de manera grupal, permitiéndoles 10 minutos para que se puedan organizar.

Conclusión: pasarán todos los padres de familia que gusten y al finalizar se les dará un aplauso a todos por haber participado en esta actividad. A los padres que participaron se les pedirá que compartan su experiencia como protagonistas y a los padres que no lo hicieron se les pedirá que expongan sus puntos de vista ante este tipo de actividades.

Materiales: playeras, camisas, tirantes, pantalones, pintura facial, sombreros, guantes, etc.

Tiempo: 1.20 minutos. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 10:30am

Forma de evaluar: La evaluación se llevará a cabo en el desarrollo de la actividad. Se tomará en cuenta la participación de los padres, la manera en que representan su personaje, la fluidez de sus movimientos y la imaginación con lo que lo hacen.

4.1.5 ESTRATEGIA DIRIGIDA A EDUCADORA, PADRES E HIJOS.

Estrategia 31: Club de lectores.

Objetivo: Sensibilizar a los padres y educadora de la importancia que tiene el hábito de lectura en los niños de una manera atractiva y amena. Así mismo crear un ambiente de integración y socialización entre maestra-alumno-familia.

Justificación: al participar en diversas experiencias sociales, entre las que destaca la lectura, ya sea en la familia, escuela o en otros espacios, los pequeños adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan competencias que les permiten actuar cada vez con mayor autonomía y continuar su propio y acelerado aprendizaje acerca del mundo que les rodea.

Desarrollo de la actividad. Inicio: se le informará a todos los niños que se organizará un club de lectores y se podrán inscribir todos aquellos niños y padres que lo deseen.

Desarrollo: El club se realizará dos veces a la semana después de la salida de los niños. Los papás deberán acompañar a sus hijos a estas reuniones. A cada niño se le entregará un gafete con el título: "credencial del lector" donde se incluirá el nombre del niño, de su maestra y de su papá y/o mamá, colocando una foto del niño en la parte frontal de la identificación si se considera pertinente. Las asistencias que obtengan en cada sesión se le tomarán en cuenta al niño en caso de que éste sea acompañado por sus papás. Al inicio de estas sesiones se realizará una dinámica de integración dirigida a los papás que no se conocen muy bien, posteriormente se llevará a cabo la lectura del cuento y se expondrán algunas dudas que surjan entre los integrantes con respecto a la literatura que se haya realizado con anterioridad.

Conclusión: Al finalizar cada lectura se exteriorizarán los comentarios, dudas, aclaraciones, etc., que tengan los padres, niños y educadora que asistan al club. Para cerrar la actividad se hará una dinámica grupal con el propósito de motivar a los integrantes del club a que asistan continuamente. Al finalizar por completo el club, se le entregará un reconocimiento al niño, al papá y a la educadora por haber participado en el club "un mundo de esperanza para nuestros futuros lectores".

Materiales: cartulina, papel, lápiz, marcadores, plumones, calcomanías, cinta adhesiva, broches, cuentos, etc.

Tiempo: 1 hora. Hora de inicio: 9:10am. Hora de culminación: 10:10am

Forma de evaluar: Se tomará en cuenta la disposición con la que participen los padres, los niños y la educadora. La manera en que escuchen el cuento y la forma en que se establecen relaciones interpersonales entre los integrantes del club. También se valorarán las asistencias que tenga la familia a las reuniones.

CAPITULO 5

5.1 EVALUACIÓN

La evaluación es el proceso por el cual se determina el establecimiento de cambios generados por un proyecto a partir de la comparación entre el estado actual y el estado previsto en su planificación. Es decir, se intenta conocer qué tanto un proyecto ha logrado cumplir sus objetivos o bien qué tanta capacidad poseería para cumplir. Además de promover mayor eficiencia en la asignación de recursos.

La evaluación de nuestro proyecto será de corte cualitativo pues es aquella donde se juzga o valora mas la calidad tanto del proceso como el nivel de aprovechamiento alcanzado por los alumnos que resulta de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, la misma intenta lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, tanto la actividad como los medios y el aprovechamiento alcanzado en el aula, dicho paradigma fue elegido porque a diferencia de la cuantitativa que se basa en medir de manera objetiva y numérica el logro del aprendizaje.

De acuerdo a los tiempos será procesual ya que es una evaluación continua del aprendizaje del alumno y de la enseñanza del profesor, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna.

Las técnicas que se emplearán son la observación, que se comprende como una técnica de recolección de datos que explora, describe, comprende, identifica y genera hipótesis sobre ambientes, contextos, sub-culturas y la mayoría de los aspectos de la vida social; la entrevista, la cual no es un procesocasual sino que es un diálogo interesado, con un acuerdo previo y unos intereses y expectativas por ambas partes. También la entrevista puede significar mucho para otras personas ya que pueden ayudar a conocer personas que nos sirven de informante dentro de nuestro proyecto; y como instrumento la bitácora que nos permite llevar un registro de las diversas acciones que acontecen en el proceso de la aplicación.

La población beneficiaria a la que está dirigida la evaluación son los Alumnos, Padres y Educadora y a su vez nosotras como interventoras.

CONCLUSIONES

El proyecto titulado Favoreciendo la Comprensión Lectora en el Jardín de Niños “Carmen Ramos del Río 3ro A” de Santa Cruz Tetela, perteneciente al municipio del Santa Ana Chiautempan de nuestro interés y de nuestro agrado la elaboración y organización, pues está basado en uno de los problemas más relevantes en nuestro país y particularmente en el Estado de Tlaxcala, pues la comprensión lectora sigue siendo uno de los principales problemas a resolver en la educación, y para muestra bastan las estadísticas publicadas por los organismos internacionales y nacionales como PISA.

Primeramente, en la realización de nuestro diagnóstico en el Jardín de Niños “Carmen Ramos del Río” comprobamos que existe poco interés de los padres de familia del dicho preescolar por el fomento a la lectura y la comprensión lectora en los primeros años de vida en la infancia, dicho en otros términos, hallamos que los agentes educativos, como padres y educadora, difícilmente estimulan y favorecen dicho proceso, por ejemplo: la educadora en su práctica docente carece de estrategias de comprensión lectora y los padres de familia no estimulan a los niños para la instauración de un hábito de lectura.

Durante este proceso nos dimos cuenta que el leer un cuento es prácticamente complejo pues necesita de elementos que favorezcan el proceso de alfabetización y comprensión lectora, al observar que la educadora solo leía los cuentos con el objetivo de matar el tiempo.

También nos proporciona la oportunidad de crear relaciones interpersonales y conocer de cerca el ámbito educativo, la práctica docente y las características con las que cuentan los niños que fueron nuestros sujetos de estudio.

Proporcionándonos herramientas útiles para la realización del proyecto de intervención.

Una de las experiencias que nos deja la elaboración del presente proyecto es lo que vivimos dentro del preescolar al inicio de nuestro diagnóstico ya que como bien sabemos la primera parte de la investigación cualitativa es la fase exploratoria, en donde los interventores se familiarizan con el objeto o sujeto de estudio. A nuestro criterio, este proceso es complicado por las situaciones que puedan surgir, por ejemplo, la facilitación a la entrada de la institución, la diferencia de opiniones y la heterogeneidad de las personas participantes.

Por otra parte nos deja una expectativa muy clara de que el marco conceptuales de suma importancia pues no puede ser excluido ni reemplazable, ya que es el grupo central de conceptos y teorías que uno utiliza para formular, desarrollar un argumento y sustentar un proyecto, es decir si no se utiliza estaríamos caminando sin un rumbo preciso.

Cabe señalar, además de la importancia del marco conceptual, el diagnóstico, la problemática o necesidad, propósitos, sujetos beneficiarios, la metodología, la contextualización, las estrategias, materiales, criterios de evaluación, etc. Son elementos necesarios e indispensables en todo proyecto, si nos llegara a faltar algunos de estos elementos nuestro proyecto no sería viable, es decir no sería proyecto si no parte de una necesidad o una problemática que fue detectada en la realización del diagnóstico.

La intención de mencionar a Piaget, Ausubel, Vigostky y Solé en nuestro proyecto es porque sus teorías se encuentran vinculadas con el desarrollo psicológico del ser humano y el método enseñanza-aprendizaje en los primeros años de vida.

La implementación de estrategias en dicho proyecto creemos que es lo más relevante, ya que al ser aplicadas en el preescolar mencionado anteriormente tendrá un impacto en el desarrollo de comprensión lectora en los pequeños en etapas posteriores, ya que el favorecer la lectura en los primeros años de vida de los niños permite que logren un desarrollo oportuno de sus esquemas cognitivos. Así como, en favorecer los cuatro ejes comunicativos que son: leer, hablar, escribir y escuchar que son imprescindibles dentro del currículo que ofrecen los planes y programas de educación básica actuales, para posibilitar la formación integral de los estudiantes. A diferencia de la expresión oral, en el caso de la lectura no se espera que los niños y niñas la adquieran de manera natural. Ésta es una habilidad que tradicionalmente ha desarrollado la escuela, por ello es importante elegir estrategias que favorezcan el desarrollo de la lectura de comprensión.

Sin embargo, podemos exteriorizar que nos sentimos poco satisfechas porque por cuestiones académicas no se llevará a cabo la etapa de la aplicación de nuestro proyecto de intervención el cual nos impide ver viabilidad, eficacia y resultados. A nuestro criterio es posible aplicar dichas estrategias en nuestra práctica docente y nos permita ver la eficiencia y eficacia de dicho proyecto.

Es por ello que es indispensable nuestra intervención por medio del proyecto, específicamente de las estrategias propuestas, para que podamos vislumbrar si en verdad se logra el cambio o transformación de la situación que se percibe inicialmente gracias al diagnóstico, vinculado a cómo se realiza dentro y fuera del aula el proceso de la comprensión lectora.

Finalmente el trabajar en equipo fue una experiencia agradable, puesto que se comparten ideas, expectativas, opiniones y nos pudimos percatar que a través del diálogo podemos establecer un consenso que nos permitió el crecimiento y desarrollo de nuestro trabajo.

BIBLIOGRAFÍA.

- Anderegg, E., (2000) *La animación sociocultural*. Ed. Morata.
- Anderegg, E., (2003) *La educación en México: un fracaso monumental. ¿Está México en riesgo?*. México, Ed. Planeta.
- Bazán, A et al. (2000) “*Elaboración y validación de un instrumento de evaluación de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria*”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXX, N° 2, pp.115-132, México.
- Cerda Gutiérrez, H., (2001) “*Diseño, Ejecución y Evaluación de Proyectos Sociales y Educativos*” en Como Elaborar Proyectos. Ed. Magisterio, Bogotá.
- Coll, César et al., (2004) “*La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica*” en: Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar. Ed. Alianza, España.
- Coll, César et al., (2005) “*Los profesores y la concepción constructivista*” en: El constructivismo en el aula. Ed. Graó, España.
- Copladet, (2005) Dirección de Informática y Estadística. Unidad de Estadística; datos proporcionados por: SEPE. Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala. Departamento de Estadística.
- Chaves, P., (1993) “*Metodología para la formulación y evaluación de Proyectos*”, Cinterplan, Caracas.
- Elliot, J., (1993) “*El cambio educativo desde la investigación acción*”, Ed. Morata, España.
- Díaz, F., et al. (2001) “*Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*”. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill. México.
- González, L., (2004) “*Laberinto de Palabras*”. Estrategias de comprensión lectora. Edit. Mexicana, México.
- Hernández, G., (2006) “*Los constructivismos en la psicología de la educación*” en: Miradas constructivistas en psicología de la educación. Ed. Paidós, México.

- Just, T. y Sánchez, A. (2000) *“Efecto de un programa de entrenamiento metacognitivo en la lectura de niños con problemas de lectura en la ciudad de Mérida”*. Nueva época, Vol.4, N° 8 (22), Págs. 77-88, México.
- Onrubia, J., (2005) *“Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”* en: El constructivismo en el aula. Ed. Graó, España.
- Pérez, G. et al., (2001) *“Lectura crítica de textos teóricos: Estrategia para el desarrollo de la aptitud”*. Revista Médica del IMSS, Vol. 40, N° 2, Marzo-Abril, Págs.167-171, México.
- Piaget, J. e Inhelder, B., (1981)*“La función semiótica o simbólica”*, en: Psicología del niño. Morata, España.
- Programa de Educación Preescolar. (2004) *“Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos”*. Editorial. Offset, S. A. de C. V., México.
- *“Revista Mexicana de Educación”*, núm. 101. Octubre 2003.
- *“Revista Mexicana de Orientación Educativa”*. (2009) volumen 6, numero 16. México.
- Reyes, A., (2004) *“La Planeación”* en Administración Moderna. Edit. Limusa, México.
- Rodríguez, G., et al. (1999) *“Metodología de la Investigación Cualitativa”*. Ediciones Aljibe, España.
- Sandín E., (2003)*“Investigación cualitativa en la Educación”*. Edit. Mc. Graw Hill, España.
- Sabino, C., (1995) *“Metodología de la investigación”* (operacionalización). Edit. Universidad Central de Venezuela, Venezuela.
- Solé, I., (1999) *“Estrategias de Comprensión Lectora”* Edit. Graó, Barcelona.
- Solé y Teverosky (1990) *“la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica”* citado en Coll, César et al. (compiladores).

Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar. Ed. Alianza, España.

- Villegas, T., (1998) "*Conocimientos y estrategias de lectura para comprender textos científicos*". Investigación Hoy, N° 84, septiembre-octubre, pp.23-29.
- Vygotsky, L., (1934) "*Un estudio experimental de la formación del concepto*" en: Pensamiento y lenguaje. Edt. Alfa Omega, México.

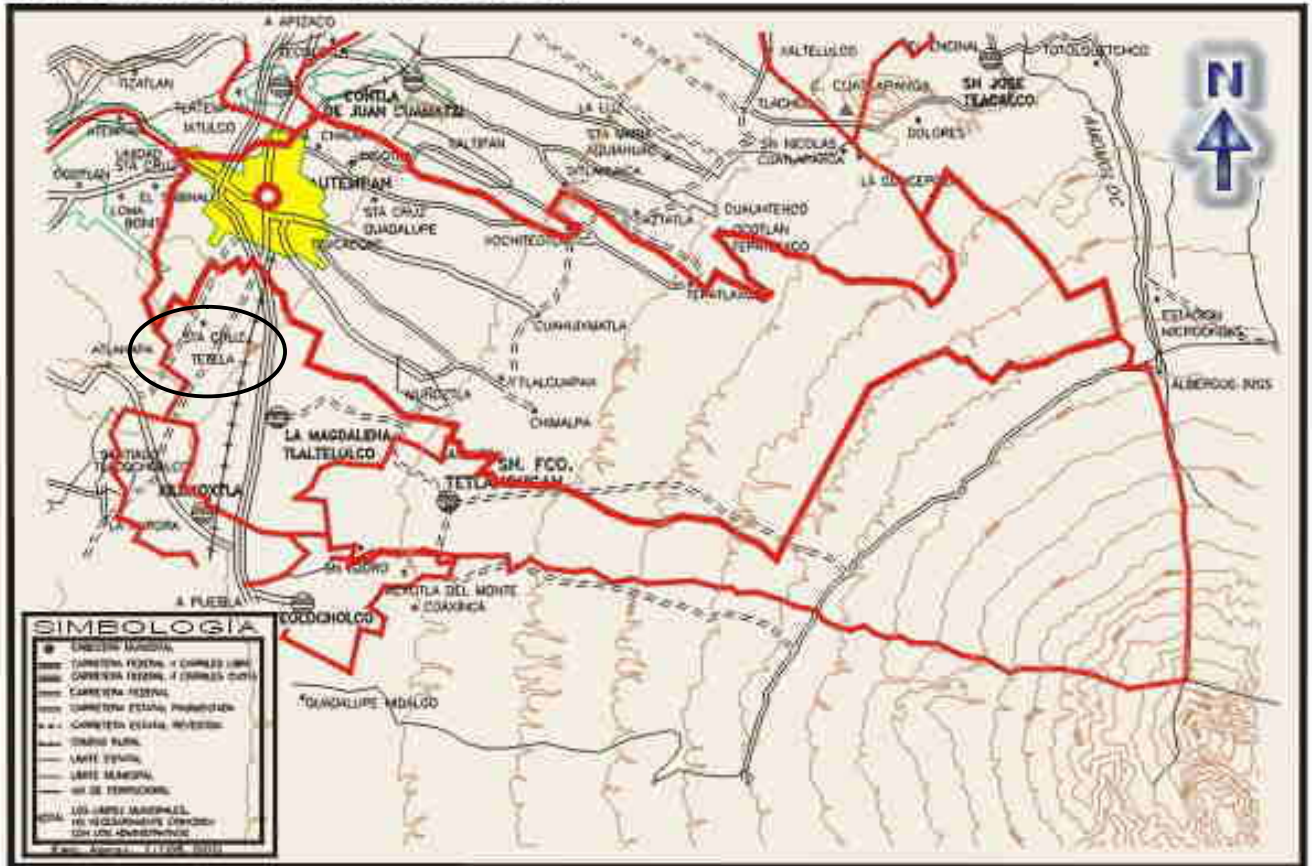
BIBLIOGRAFÍA DE CUENTOS

- ❖ “Abuelita” Autor: Hans Christian Andersen.
- ❖ “Choco encuentra una mamá”. Autor: Keiko Kasza.
- ❖ “Conejito ingenioso”. Autor: desconocido.
- ❖ “El Ángel de los Niños”. Autor: Desconocido.
- ❖ “El Bosque Encantado”. Autor: Vanessa García.
- ❖ “El gigante egoísta”. Autor: Arminda Goncalves. (31 de diciembre de 1998).
- ❖ “En la oscuridad”. Autor: Anton Chejov.
- ❖ “Fresilinda y el Jardín Mágico”. Autor: María Fernanda Macimiani.
- ❖ “La abeja haragana”. Autor: Horacio Quiroga.
- ❖ “La gallinita colorada”. Cuento popular. Nacionalidad: mexicana.
- ❖ “La princesa y el guisante”. Autor: Andersen, Hans Christian. Ed. La Galera.
- ❖ “La selva loca”. Autor: Tracey y Andrew Rogers.
- ❖ “Rey Mocho”. Autor: Carmen Berenguer. 2007.
- ❖ “Una mamá para Owen”. Autor: Mario Dane.
- ❖ La bruja Wirnie. Autor: Korki Paul.

ANEXOS DE ESTRATEGIAS PROPUESTAS

ANEXO I

Mapa Municipal de Chiautempan



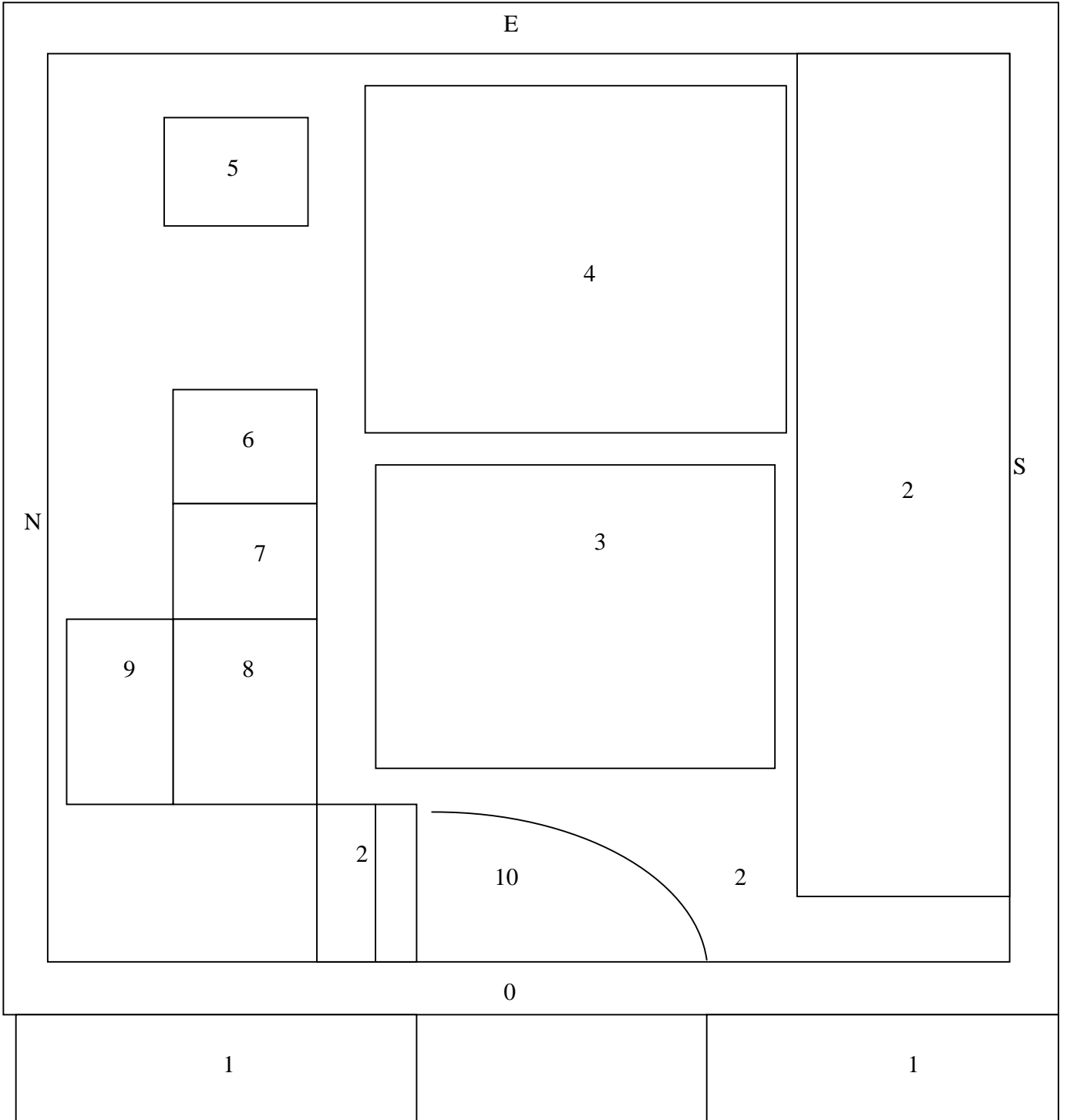
FUENTE: INEGI, División Geoadministrativa, Carta Topográfica 1:50,000
Centro SCT Tlaxcala, Vías de Comunicación.

○ SANTA CRUZ TETELA

ANEXO II CROQUIS DE LA ESCUELA

- 1. Estacionamiento.
- 2. Área Verde.
- 3. Plaza Cívica.
- 4. Área de Juegos.
- 5. Grupo 2 "A"

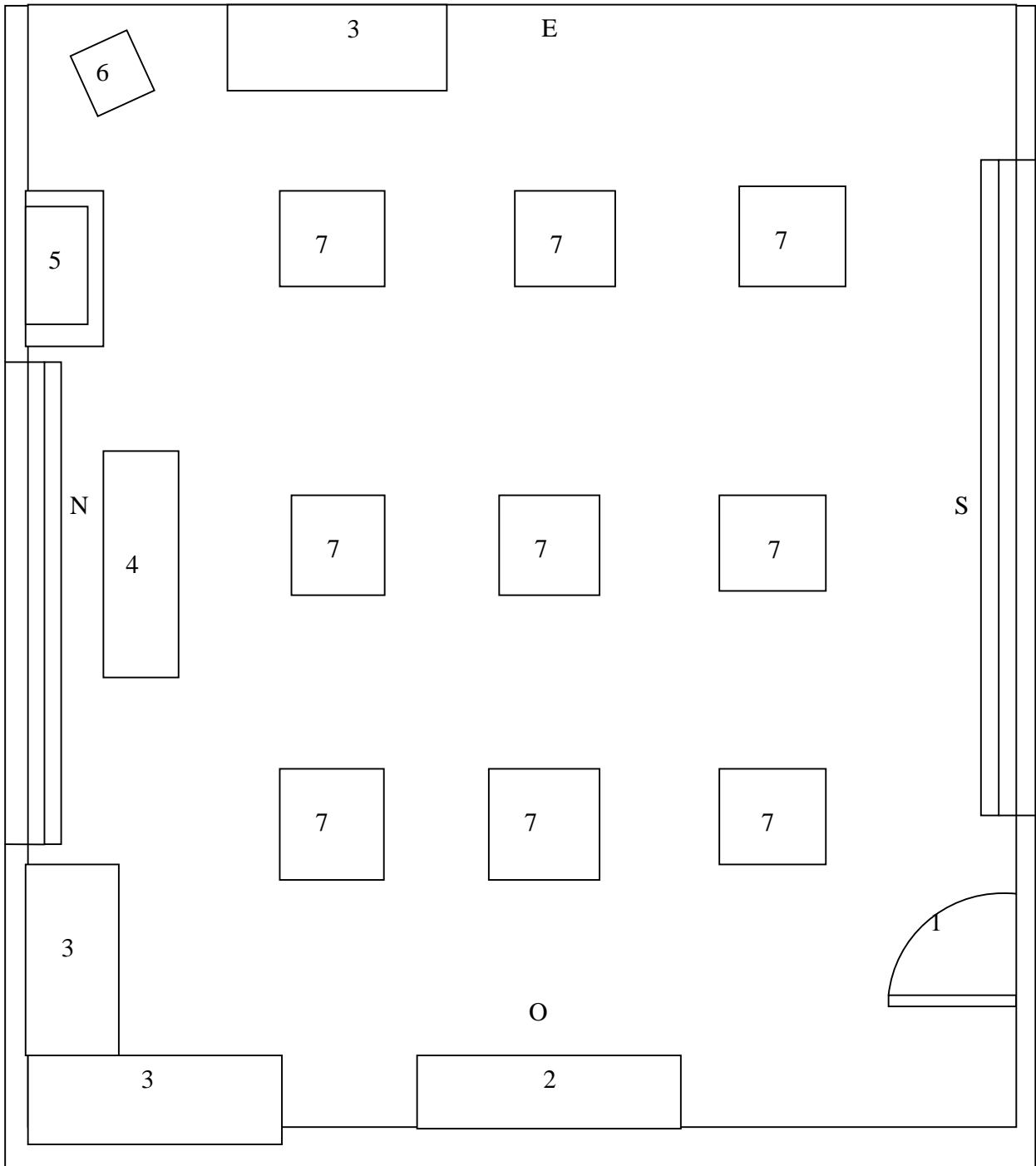
- 6. Grupo 3 "A"
- 7. Grupo 2 "B"
- 8. Bodega.
- 9. Baños.
- 10. Entrada.



ANEXO III
CROQUIS DEL AULA

- 1. La puerta.
- 2. Pizarrón.
- 3. Material didáctico.
- 4. Escritorio.
- 5. Librero.
- 6. Televisión.
- 7. Mesas de trabajo.

7mts.



Fresilinda y el Jardín Mágico

Había una vez, un hermoso jardín de flores de brillantes colores y plantas de hojas muy raras, todas parecían pintadas.

Pero en el fondo allá muy lejos dónde nadie jamás llegaba, se encontraban las plantas de frutillas todas desparramadas por el suelo y por el aire su dulce aroma.

Este no era un simple matorral de frutas silvestres, era el último refugio de frutillas especiales. Sí muy especiales y una de ellas más que todas, se llamaba Fresilinda y era la más traviesa, siempre estaba buscando nuevas aventuras y se metía de lío en lío. Estas eran las únicas frutas que podían hablar, pensar y hasta salirse de sus plantitas y volver para dormir.

Habían logrado estas virtudes hace muchos años cuando una bella hada perdida de algún cuento se emocionó al ver esas hermosas plantas tan verdes y con sus frutillitas tan rojas y se le ocurrió cambiarles la vida. Así dijo sus palabras mágicas.

-¡Peras, uvas y manzanas serán las frutillas las encantadas!

¡Que ningún hombre descubra su reino y seguirán por siempre libres viviendo!
Y desapareció entre las nubes.

Desde entonces han vivido como lo hacen las personas, unas trabajan, otras cuidan a las más pequeñas, otras vigilan que todo marche bien y las más chiquitas hacen travesuras como todos los chicos.

Pero hoy te voy a contar lo que le ocurrió a Fresilinda por ser muy distraída. Una mañana de primavera el sol sonreía como siempre y saludaba con sus rayos a todos las plantas que habitaban el Jardín Mágico, así se llamaba este lugar desde la visita de el hada misteriosa. La graciosa frutilla jugaba con sus amigas debajo de una gran hoja cuando vio pasar una mariposa que volaba orgullosa de aquí para allá , tan linda era que Fresilinda no podía dejar de seguirla y así lo hizo por largo rato solo mirando las alas multicolores de la mariposa. De repente no la vio mas, se había escabullido entre las margaritas que estaban todas florecidas y muy grandes.

Fresilinda y el Jardín Mágico.

-¡Buenas tardes señorita ¡- le dijo un elegante gusano que vestía corbata, sombrero y guantes mientras la estaba observando- -Hola - contestó triste la pequeña.
-Yo soy Dongusano y conozco muy bien este territorio así que si quieres te puedo ayudar a encontrar tu casita.

Fresilinda estaba muy apurada por ir con su mamá así que confió en el apuesto Don gusano. Comenzaron a caminar, trotar y correr entre los pastos hasta que ¡Pruum, Pruum! Chocaron con una enorme montaña de tierra.

-¡No, no es posible! Este es el hormiguero de Hormiganegra la más malhumorada de los alrededores- .Dijo Dongusano muy asustado. Cuando de un salto salió del hormiguero una fea hormigota con largas antenas y cara de enojada.
-¡Quién se atreve a molestar en horario de trabajo! ¿Creen que tengo tiempo para perder?
¡Psss , psss ¡ ¡Fuera!

Y sin pensarlo corrieron escapando hasta que... ¡Puc, puc! esta vez tropezaron con algo muy duro y cayeron sentados. Fresilinda ya cansada de tanto susto no podía creer lo que veía era un enorme caracol, todo adornado como una casita con una pequeña ventana, flores y chimenea.

-Debe estar abandonado- pensó; pero lentamente salieron de la casita unas antenitas, y después la cabeza de un viejo caracol que amablemente los saludó:
-Buenos días amigos ¿qué están buscando? Yo soy Grancaracol-
Dongusano le contó todo lo sucedido y Grancaracol lo oía con cara de aburrido pero estaba muy atento.

-Bueno, bueno y tú preciosa ¿extrañas a tu familia?- preguntó y Fresilinda con sus ojitos nublados por las lágrimas le dijo que extrañaba mucho a su mamá.
-No perdamos tiempo y súbete, queda mucho por andar hasta llegar al Jardín Mágico.
Dongusano la ayudó a subirse al techo del caracol y le deseo suerte -¡Hasta pronto y ten cuidado Fresilinda!

Después de un rato de andar Fresilinda le preguntó a Grancaracol:
- ¿Cómo sabes que vivo en el Jardín Mágico? ¿Acaso lo conoces?
"Por supuesto" dijo sonriente el viejo caracol -Hace mucho tiempo cuando yo era un joven caracolito se me ocurrió comer algo nuevo y seguí un aroma dulce que me llevó hasta un hermoso jardín que parecía pintado con miles de rojos adornitos, eran frutillas y no pude resistir las ganas de morder una y ...
-¿Te comiste una frutilla especial? Preguntó Fresilinda muerta de miedo.

-¡No! Al morderla la frutilla gritó como loca y todas las que estaban durmiendo en sus plantitas se abalanzaron sobre mí y me dieron patadas y golpes defendiendo a su amiga y fue tal mi susto que no se cómo me deslicé tan rápido, parecía un pez en el agua y jamás volví a probar una fruta. Tranquilízate solo quiero ayudarte, nunca pude olvidar el camino a ese dulce jardín.

Sin darse cuenta ya habían llegado y su mamá la estaba esperando muy triste, y al verla Fresilinda brincó sobre su madre y le prometió que no volvería a alejarse sola. Mamá frutilla la abrazó muy fuerte y la llenó de besos y besitos y agradeció a Grancaracol su buen gesto y lo invito a regresar las veces que quisiera al Jardín Mágico y olvidar viejos enojos tomado un té de flores de manzanilla.
Y colorín colorado este rico cuento se ha terminado...

ANEXO V

GALLINITA COLORADA

Había una vez, una gallinita colorada que encontró un grano de trigo. “¿Quién sembrará este trigo?”, preguntó. “Yo no”, dijo el cerdo. “Yo no”, dijo el gato. “Yo no”, dijo el perro. “Yo no”, dijo el pavo. “Pues entonces”, dijo la gallinita colorada, “lo haré yo. Clo-clo!”. Y ella sembró el grano de trigo.

“¿Quién cortará este trigo?”, preguntó la gallinita. “Yo no”, dijo el cerdo. “Yo no”, dijo el gato. “Yo no”, dijo el perro. “Yo no”, dijo el pavo. “Pues entonces”, dijo la gallinita colorada, “lo haré yo. Clo-clo!”. Y ella cortó el trigo.

“¿Quién trillará este trigo?”, dijo la gallinita. “Yo no”, dijo el cerdo. “Yo no”, dijo el gato. “Yo no”, dijo el perro. “Yo no”, dijo el pavo. “Pues entonces”, dijo la gallinita colorada, “lo haré yo. Clo-clo!”. Y ella trilló el trigo.

“¿Quién llevará este trigo al molino para que lo conviertan en harina?”, preguntó la gallinita. “Yo no”, dijo el cerdo. “Yo no”, dijo el gato. “Yo no”, dijo el perro. “Yo no”, dijo el pavo. “Pues entonces”, dijo la gallinita colorada, “lo haré yo. Clo-clo!”. Y ella llevó el trigo al molino y muy pronto volvió con una bolsa de harina.

“¿Quién amasará esta harina?”, preguntó la gallinita. “Yo no”, dijo el cerdo. “Yo no”, dijo el gato. “Yo no”, dijo el perro. “Yo no”, dijo el pavo. “Pues entonces”, dijo la gallinita colorada, “lo haré yo. Clo-clo!”. Y ella amasó la harina y horneó un rico pan.

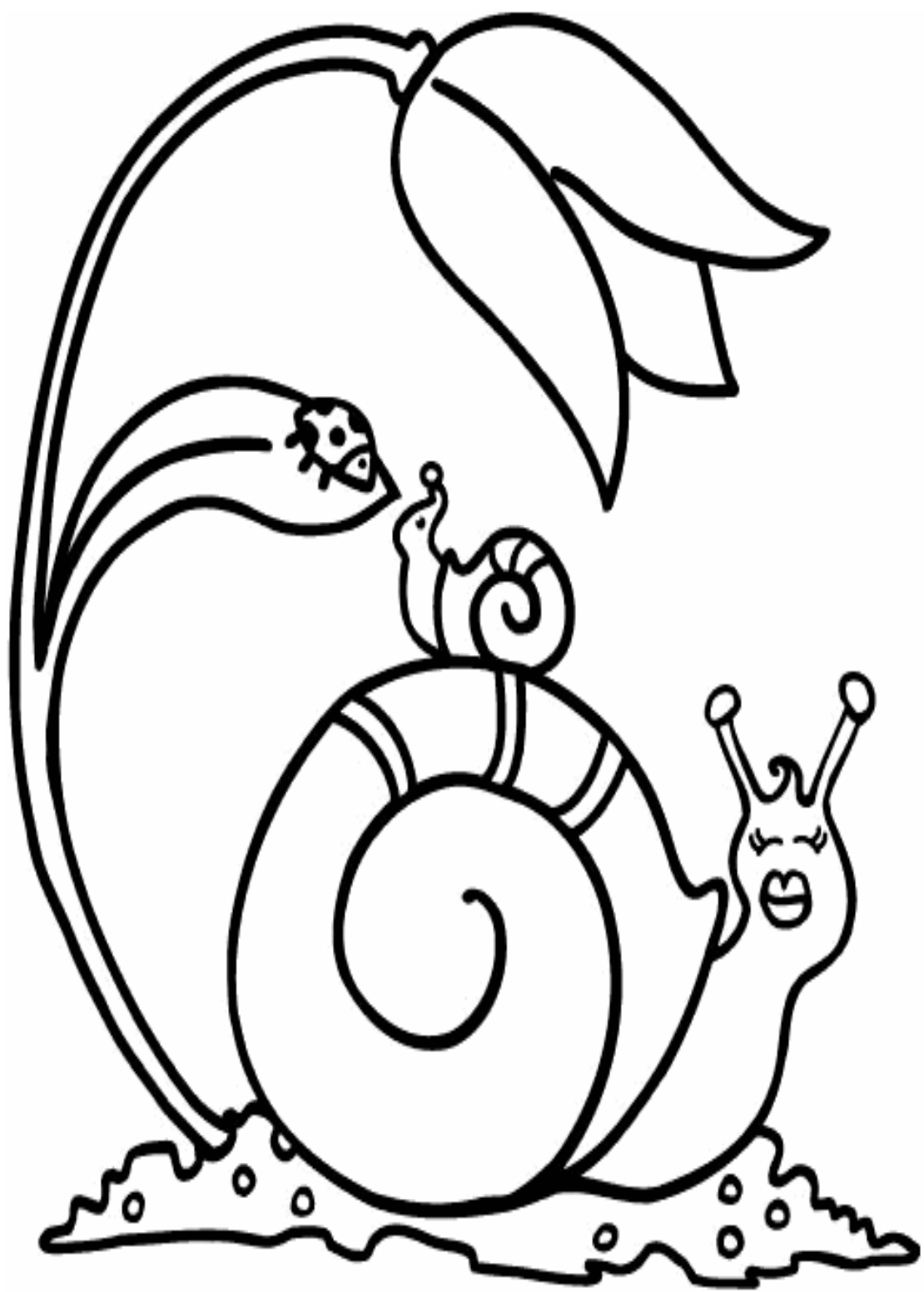
“¿Quién comerá este pan?”, preguntó la gallinita. “Yo!”, dijo el cerdo. “Yo!”, dijo el gato. “Yo!”, dijo el perro. “Yo!”, dijo el pavo. “Pues no”, dijo la gallinita colorada. “Lo comeré yo. Clo-clo!”. Y se comió el pan con sus pollitos.

ANEXO VI

IMÁGENES PARA LA LECTURA DE CUENTOS







ANEXO VII

CANCIÓN DE LOS ANIMALES

“dicen que el elefante es gordo, gordo, gordo, y yo soy muy flaquito, y yo soy muy flaquito y qué le voy a hacer, dicen que los leones son malos, malos, malos, y yo soy muy buenito y yo soy muy buenito y qué le voy hacer, dicen que los monitos, son feos, feos, feos, y yo soy muy bonito y yo soy muy bonito y qué le voy hacer, dicen que las tortugas son lentas, lentas, lentas y yo soy rapidito y yo soy rapidito y qué le voy hacer, dicen que los soldados son duros, duros, duros , y yo soy muy blandito y yo soy muy blandito y qué le voy a hacer.” Esto con el objetivo de familiarizarlos con los animales para poder pasar a la actividad central.

ANEXO VIII DISCRIMINACIÓN DE SONIDOS DE ANIMALES

“MI RANCHITO BONITO”

Ya me voy pa’l rancho,
¿tú tienes rancho, páñfilo?
Simón, Cirilo, Simontaras.
tengo un ranchito muy bonito,
¿y qué tienes en tu ranchito?
Tengo muchos animalitos
Y me quieren mucho
¿Qué animales tienes Pánfilo?
Allá en mi rancho bonito,
allá tengo un marranito
Y cuando me mira venir,
el marrano me hace oinc, oinc...
¡Qué bonito marranito!

También tengo en mi ranchito
un patito muy bonito
y cuando me mira venir
el marrano me hace oinc, oinc...
el pato me hace cuac, cuac...
¡qué bonito mi patito!

También tengo en mi ranchito
Un chivito muy bonito
Y cuando me mira venir
El chivito me hace beee...
el marrano me hace oinc, oinc...
el pato me hace cuac, cuac...
a que mis animalitos

oinc, oinc, beee, cuac, cuac, muuu...
oinc, oinc, beee, cuac, cuac, muuu...

Pánfilo, llévanos a tu ranchito
Nooo... ya tengo bastantes animales
allá

También tengo en mi ranchito
Una vaca muy lechera
Y cuando la voy a ordeñar
La vaca me hace muuu...
el marrano me hace oinc, oinc...
el pato me hace cuac, cuac...
El chivo me hace beee...
Allá en mi rancho bonito.

También tengo en mi ranchito
Un perrito que me cuida
Y cuando me mira venir
El perro me hace guau, guau...
La vaca me hace muuu...
el marrano me hace oinc, oinc...
el pato me hace cuac, cuac...
El chivo me hace beee...
Allá en mi rancho bonito.

También tengo en mi ranchito
Un caballo muy ligero
Y cuando me mira venir
El caballo me hace mjjee...
El perro me hace guau, guau...
La vaca me hace muuu...
el marrano me hace oinc, oinc...
El chivo me hace beee...
el pato me hace cuac, cuac...
chulos mis animalitos.

oinc, oinc, beee, cuac, cuac, muuu...
guau, guau, mjjee

Allá en mi rancho bonito.

ANEXO IX

EL CONEJITO INGENIOSO

Periquín tenía su linda casita junto al camino. Periquín era un conejito de blanco peluche, a quien le gustaba salir a tomar el sol junto al pozo que había muy cerca de su casita. Solía sentarse sobre el brocal del pozo y allí estiraba las orejitas, lleno de satisfacción. Qué bien se vivía en aquel rinconcito, donde nadie venía a perturbar la paz que disfrutaba Periquín!

Pero un día apareció el Lobo ladrón, que venía derecho al pozo. Nuestro conejito se puso a temblar. Luego, se le ocurrió echar a correr y encerrarse en la casita antes de que llegara el enemigo: pero no tenía tiempo! Era necesario inventar algún ardid para engañar al ladrón, pues, de lo contrario, lo pasaría mal. Periquín sabía que el Lobo, si no encontraba dinero que quitar a sus víctimas, castigaba a éstas dándoles una gran paliza.

Ya para entonces llegaba a su lado el Lobo ladrón y le apuntaba con su espantable trabuco, ordenándole: - Ponga las manos arriba señor conejo, y suelte ahora mismo la bolsa, si no quiere que le sople en las costillas con un bastón de nudos. - Ay, qué disgusto tengo, querido Lobo! -se lamentó Periquín, haciendo como que no había oído las amenazas del ladrón- Ay, mi jarrón de plata...! - De plata...? Qué dices? -inquirió el Lobo.

Sí amigo Lobo, de plata. Un jarrón de plata maciza, que lo menos que vale es un dineral. Me lo dejó en herencia mi abuela, y ya ves! Con mi jarrón era rico; pero ahora soy más pobre que las ratas. Se me ha caído al pozo y no puedo recuperarlo! Ay, infeliz de mí! -suspiraba el conejillo. - Estás seguro de que es de plata? De plata maciza? -Preguntó, lleno de codicia, el ladrón - Como que pesaba veinte kilos! afirmó Periquín-. Veinte kilos de plata que están en el fondo del pozo y del que ya no lo podré sacar. - Pues mi querido amigo -exclamó alegremente el Lobo, que había tomado ya una decisión-, ese hermoso jarrón de plata va a ser para mí.

El Lobo, además de ser ladrón, era muy tonto y empezó a despojarse sus vestidos para estar más libre de movimientos. La ropa, los zapatos, el terrible trabuco, todo quedó depositado sobre el brocal del pozo. - Voy a buscar el jarrón- le dijo al conejito. Y metiéndose muy decidido en el cubo que, atado con una cuerda, servía para sacar agua del pozo, se dejó caer por el agujero.

Poco después llegaba hasta el agua, y una voz subió hasta Periquín: - Conejito, ya he llegado! Vamos a ver dónde está ese tesoro. Te acuerdas hacia qué lado se ha caído? - Mira por la derecha -respondió Periquín, conteniendo la risa. - Ya estoy mirando pero no veo nada por aquí... - Mira entonces por la izquierda -dijo el conejo, asomando por la boca del pozo y riendo a más y mejor.

Miro y remiro, pero no le encuentro... De que te ríes? -preguntó amoscado el Lobo. - Me río de ti, ladrón tonto, y de lo difícil que te va a ser salir de ahí. Éste será el castigo de tu codicia y maldad, ya que has de saber que no hay ningún jarrón de plata, ni siquiera de hojalata. Querías robarme; pero el robado vas a ser tú, porque me llevo tu ropa y el trabuco con el que atemorizabas a todos. Viniste por lana, pero has resultado trasquilado. Y, de esta suerte, el conejito ingenioso dejó castigado al Lobo ladrón, por su codicia y maldad.

ANEXO X

EL REY MOCHO

En un pequeño pueblo había un rey a quien le faltaba una oreja. Pero nadie lo sabía. Siempre tenía puesta su larga peluca de rizos negros la única persona que conocía su secreto era el viejo barbero de palacio que debía cortarle el cabello una vez al mes. Entonces se encerraba con el rey en la torre más alta del castillo. Un día el viejo barbero se enfermó. Dos semanas después murió y el rey no tenía quien le cortara el cabello. Pasaron dos, tres días, dos tres semanas, y ya las greñas comenzaban a asomar por debajo de la peluca. El rey comprendió entonces que debía buscar un nuevo barbero. Bajó a la plaza un día de mercado y pego un cartel frente al tarantín donde vendían los mangos más sabrosos: "SE BUSCA BARBERO JOVEN, HABIL Y DISCRETO" Esa noche llegó al palacio un joven barbero. Y cuando comenzó a cortar el pelo, descubrió que el rey era mocho de una oreja. Si lo cuentas, dijo el rey con mucha seriedad, te mando matar. El nuevo barbero salió del palacio con este gran secreto "El rey es mocho" pensaba, ay no puedo decírselo a nadie. Es un secreto entre el rey y yo". Pero no podía dejar de pensar en el secreto, y tenía ganas de contárselo a todos sus amigos. Cuando sintió que el secreto ya iba a estallar por dentro, corrió a la montaña y abrió un hueco y grito durísimo: ¡el rey es mocho! Tapó el hueco con tierra y así enterró el secreto. Por fin se sintió tranquilo y bajó al pueblo. Pasó el tiempo y en ese lugar creció una linda mata de caña. Un muchacho que cuidaba cabras pasó por ahí y cortó una caña para hacerse una flauta, cuando estuvo lista sopló y la flauta cantó: El rey es mocho no tiene oreja por eso usa peluca vieja... El muchacho estaba feliz con esa flauta que cantaba con solo soplarla. Cortó varias cañas, preparo otras flautas y bajo al pueblo a venderlas. Cada flauta, al soplarla cantaba: El rey mocho no tiene oreja, por eso usa peluca vieja... Y todo el pueblo se enteró de que al rey le faltaba una oreja. El rey se puso muy rojo y muy bravo. Subió a la torre y se encerró un largo rato. Pensó, pensó, pensó... Luego bajo, se quitó la peluca y dijo: La verdad es que las pelucas dan calor. Y sólo se la volvió a poner en carnaval.

ANEXO XI

LA PRINCESA Y EL GUISANTE

Erase una vez un príncipe que quería casarse, pero tenía que ser con una princesa de verdad. De modo que dio la vuelta al mundo para encontrar una que lo fuera; pero aunque en todas partes encontró no pocas princesas, que lo fueran de verdad era imposible de saber, porque siempre había algo en ellas que no terminaba de convencerle. Así es que regresó muy desconsolado, por su gran deseo de casarse con una princesa auténtica.

Una noche estalló una tempestad horrible, con rayos y truenos y lluvia a cántaros; era una noche, en verdad, espantosa. De pronto golpearon a la puerta del castillo, y el viejo rey fue a abrir.

Afuera había una princesa. Pero, Dios mío, ¡qué aspecto presentaba con la lluvia y el mal tiempo! El agua le goteaba del pelo y de las ropas, le corría por la punta de los zapatos y le salía por el tacón y, sin embargo, decía que era una princesa auténtica.

«Bueno, eso ya lo veremos», pensó la vieja reina. Y sin decir palabra, fue a la alcoba, apartó toda la ropa de la cama y puso un guisante en el fondo. Después cogió veinte

colchones y los puso sobre el guisante, y además colocó veinte edredones sobre los colchones. La que decía ser princesa dormiría allí aquella noche.

A la mañana siguiente le preguntaron qué tal había dormido.

-¡Oh, terriblemente mal! -dijo la princesa-. Apenas si he pegado ojo en toda la noche. ¡Sabe Dios lo que habría en la cama! He dormido sobre algo tan duro que tengo todo el cuerpo lleno de magulladuras. ¡Ha sido horrible!

Así pudieron ver que era una princesa de verdad, porque a través de veinte colchones y de veinte edredones había notado el guisante. Sólo una auténtica princesa podía haber tenido una piel tan delicada.

El príncipe la tomó por esposa, porque ahora pudo estar seguro de que se casaba con una princesa auténtica, y el guisante entró a formar parte de las joyas de la corona, donde todavía puede verse, a no ser que alguien se lo haya comido.

¡Como veréis, éste sí que fue un auténtico cuento!

ANEXO XII

EL BOSQUE ENCANTADO

Había una vez, un bosque bellissimo, con muchos árboles y flores de todos colores que alegraban la vista a todos los chicos que pasaban por ahí. Todas las tardes, los animalitos del bosque se reunían para jugar.

Los conejos, hacían una carrera entre ellos para ver quién llegaba a la meta. Las hormiguitas hacían una enorme fila para ir a su hormiguero. Los coloridos pájaros y las brillantes mariposas se posaban en los arbustos. Todo era paz y tranquilidad.

Hasta que... Un día, los animalitos escucharon ruidos, pasos extraños y se asustaron muchísimo, porque la tierra empezaba a temblar. De pronto, en el bosque apareció un brujo muy feo y malo, encorvado y viejo, que vivía en una casa abandonada, era muy solitario, por eso no tenía ni familiares ni amigos, tenía la cara triste y angustiada, no quería que nadie fuera feliz, por eso... Cuando escuchó la risa de los niños y el canto de los pájaros, se enfureció de tal manera que grito muy fuerte y fue corriendo en busca de ellos.

Rápidamente, tocó con su varita mágica al árbol, y este, después de varios minutos, empezó a dejar caer sus hojas y luego a perder su color verde pino. Lo mismo hizo con las flores, el césped, los animales y los niños. Después de hacer su gran y terrible maldad, se fue riendo, y mientras lo hacía repetía:

- ¡Nadie tendrá vida mientras yo viva!

Pasaron varios años desde que nadie pisaba ese oscuro y espantoso lugar, hasta que una paloma llegó volando y cantando alegremente, pero se asombró muchísimo al ver ese bosque, que alguna vez había sido hermoso, lleno de niños que iban y venían, convertido en un espeluznante bosque.

- ¿Qué pasó aquí?... Todos perdieron su color y movimiento... Está muy tenebroso ¡Cómo si fuera de noche!... Tengo que hacer algo para que éste bosque vuelva a hacer el de antes, con su color, brillo y vida... A ver, ¿Qué puedo hacer? y después de meditar un rato dijo: ¡Ya sé!

La paloma se posó en la rama seca de un árbol, que como por arte de magia, empezó a recobrar su color natural y a moverse muy lentamente. Después se apoyó en el lomo del conejo y empezaron a levantarse sus suaves orejas y, poco a poco, pudo notarse su brillante color gris claro. Y así fue como a todos los habitantes del bosque les fue devolviendo la vida.

Los chicos volvieron a jugar y a reír otra vez, ellos junto a los animalitos les dieron las gracias a la paloma, pues, fue por ella que volvieron a la vida. La palomita, estaba muy feliz y se fue cantando.

¡Y vino el viento y se llevó al brujo y al cuento!

ANEXO XIII

EL GIGANTE EGOISTA

Cada tarde a la salida, a la salida de la escuela, los niños se iban a jugar al jardín del Gigante. Era un jardín amplio y hermoso, con arbustos de flores y cubierto de césped verde y suave. Por aquí y por allá, entre la hierba, se abrían las flores luminosas como estrellas, y había doce albaricoqueros que durante la primavera se cubrían con delicadas flores color rosa y nácar, y al llegar el otoño se cargaban de ricos frutos aterciopelados. Los pájaros se demoraban en el ramaje de los arboles, y cantaban con tanta dulzura que los niños dejaban para escuchar sus trinos.

“¡Qué felices somos aquí!”, -se decían unos a otros.

Pero un día el gigante regresó. Había ido a visitar a su amigo el Ogro de Cornish, y se había quedado con él durante los últimos siete años. Durante ese tiempo ya se habían dicho todo lo que se tenían que decir, pues su conversación era limitada, y el Gigante sintió deseo de volver a su mansión. Al llegar, lo primero que vio fue a los niños jugando en el jardín.

“¿Qué hacéis aquí?”, surgió con voz retumbante.

Los niños escaparon corriendo en desbandada.

“Este jardín es mío. Es mi jardín propio!”, dijo el Gigante: “todo el mundo debe entender eso y no dejare que nadie se meta a jugar aquí.”

Y, de inmediato, alzó una pared muy alta, y en la puerta puso un cartel que decía:

ENTRADA ESTRICTAMENTE PROHIBIDA BAJO LAS PENAS SIGUIENTES

Era un Gigante egoísta...

Los pobres niños se quedaron sin tener dónde jugar. Hicieron la prueba de ir a jugar a la carretera, pero estaba llena de polvo, estaba plagada de pedruscos y no le gustó. A menudo rondaban alrededor del muro que ocultaba el jardín del gigante y recordaban nostálgicamente lo que había detrás.

“¡Que dichosos éramos allí!”, se decían unos a otros.

“la primavera se olvidó de este jardín”, se dijeron, “así que nos quedaremos aquí el resto del año.”

Cuando la primavera volvió, toda la comarca se pobló de pájaros y flores. Sin embargo, en el jardín del Gigante Egoísta permanecía el.

Cuando la primavera volvió toda la comarca se pobló de pájaros y flores. Sin embargo, el jardín del Gigante Egoísta permanecía el invierno. Como no había niños, los pájaros no cantaban, y los árboles se olvidaron florecer. Sólo una vez una lindísima flor se asomó entre la hierba, pero apenas vio el cartel, se sintió tan triste por los niños que volvió a meterse bajo la tierra y volvió a quedarse dormida.

Los únicos que se sentían a gusto allí eran la Nieve y la Escarcha. La Nieve cubrió la tierra con su gran manto blanco y la Escarcha cubrió de plata los árboles. Y en seguida invitaron a su triste amigo el Viento del Norte para que pasara con ellos el resto de la temporada. Y llegó el Viento del Norte. Venía envuelto en pieles y anduvo rugiendo por el jardín durante todo el día, desganchando las plantas y derribando las chimeneas.

“¡Qué lugar más agradable”, dijo. “Tenemos que decirle al Granizo que venga a estar con nosotros también.”

Y vino el Granizo. Todos los días se pasaba tres horas tamborileando en los tejados de la mansión, hasta que rompió la mayor parte de las tejas. Después se ponía a dar vueltas alrededor, corriendo lo más rápido que podía. Se vestía de gris y su aliento era como el hielo.

“No entiendo porqué la Primavera tarda tanto en llegar aquí”, decía el Gigante Egoísta cuando se asomaba a la ventana y veía su jardín cubierto de gris y blanco, “espero que pronto cambie el tiempo.”

Pero la primavera no llegó nunca, ni tampoco el verano. El Otoño dio frutos dorados en todos los jardines, pero al jardín del Gigante no le dio ninguno. “Es un gigante demasiado egoísta” decían los frutales. De esta manera, el jardín del Gigante quedó para siempre sumido en el invierno, y el Viento del Norte, el Granizo, la Escarcha y la Nieve bailoteaban lúgubrementemente entre los árboles.

Una mañana, el Gigante estaba en la cama todavía cuando oyó que una música muy hermosa llegaba desde afuera. Sonaba tan dulce en sus oídos, que pensó que tenía que ser el rey de los elfos que pasaba por allí. En realidad, era sólo un jilguerito que estaba cantando frente a su ventana, pero hacía tanto tiempo que el Gigante no escuchaba cantar ni un pájaro en su jardín, que le pareció escuchar la música más bella del mundo. Entonces el Granizo detuvo su danza, y el Viento del Norte dejó de rugir y un perfume delicioso penetró por entre las persianas abiertas.

“¡Qué bien! Parece que por fin llegó la Primavera” dijo el Gigante, y saltó de la cama para correr a la ventana.

¿Y qué es lo que vio?

“¡Qué bien! Parece que por fin llegó la Primavera” dijo el Gigante, y saltó de la cama para correr a la ventana

¿Y qué es lo que vio?

Ante sus ojos había un espectáculo maravilloso. A través de una brecha del muro habían entrado los niños, y habían trepado a los árboles. En cada árbol había un niño, y los árboles estaban tan felices de tenerlos nuevamente con ellos, que se habían cubierto de flores y balanceaban suavemente sus ramas sobre sus cabecitas infantiles. Los pájaros

revoloteaban cantando alrededor de ellos, y los pequeños reían. Era realmente un espectáculo muy bello. Sólo en un rincón se mantenía el invierno. Era el rincón más apartado del jardín y en él se encontraba un niño, pero era tan pequeño que no lograba alcanzar las ramas del árbol, y el niño daba vueltas alrededor del viejo tronco llorando amargamente. El pobre árbol estaba todavía completamente cubierto de escarcha y nieve, y el Viento del Norte soplabla y rugía sobre él, sacudiéndole las ramas, que parecían a punto de quebrarse.

“¡Qué bien! Parece que por fin llegó la Primavera” dijo el Gigante, y saltó de la cama para correr a la ventana.

¿Y qué es lo que vio?

Ante sus ojos había un espectáculo maravilloso. A través de una brecha del muro habían entrado los niños, y habían trepado a los árboles. En cada árbol había un niño, y los árboles estaban tan felices de tenerlos nuevamente con ellos, que se habían cubierto de flores y balanceaban suavemente sus ramas sobre sus cabecitas infantiles. Los pájaros revoloteaban cantando alrededor de ellos, y los pequeños reían. Era realmente un espectáculo muy bello. Sólo en un rincón se mantenía el invierno. Era el rincón más apartado del jardín y en él se encontraba un niño, pero era tan pequeño que no lograba alcanzar las ramas del árbol, y el niño daba vueltas alrededor del viejo tronco llorando amargamente. El pobre árbol estaba todavía completamente cubierto de escarcha y nieve, y el Viento del Norte soplabla y rugía sobre él, sacudiéndole las ramas, que parecían a punto de quebrarse.

El Gigante sintió que el corazón se le derretía.

Estaba realmente arrepentido por lo que había hecho.

Bajó entonces la escalera, abrió cautelosamente la puerta de la casa, y entró en el jardín. Pero en cuanto lo vieron los niños se aterrorizaron, salieron a escape y el jardín quedó en invierno otra vez. Sólo quedó aquel pequeñín del rincón más alejado, porque tenía los ojos tan llenos de lágrimas que no vio venir al Gigante. Entonces el Gigante se le acercó por detrás, lo cogió suavemente entre sus manos y lo subió al árbol. Y el árbol floreció de repente, y los pájaros vinieron a cantar en sus ramas, y el niño se abrazó al cuello del Gigante y le besó.

Y los otros niños, cuando vieron que el Gigante ya no era malo, volvieron corriendo alegremente. Con ellos la primavera volvió al jardín.

“Desde ahora el jardín será para vosotros, hijos míos”, dijo el Gigante, y asiendo un hacha enorme, echó abajo el muro.

Al mediodía, cuando la gente se dirigía al mercado, todos pudieron ver al Gigante jugando con los niños en el jardín más hermoso que habían visto jamás. Estuvieron allí jugando todo el día, y al llegar la noche los niños fueron a despedirse del Gigante.

“Pero, ¿dónde está el más pequeñito?”, preguntó el Gigante, “¿ese niño que subí al árbol del rincón?”

El Gigante lo quería más que a los otros, porque el pequeño le había dado un beso.

No lo sabemos” respondieron los niños, “se marchó solito.”
“Decidle que vuelva mañana” dijo el Gigante.

ANEXO XIV “JUGANDO AL KARAOKE”

Escondidos en su cueva,
los conejos desde ayer
asomados al boquete
no hacen más que ver llover.
Pues mientras siga lloviendo
no pueden salir a correr.

Un conejo que se llama
Colita de Algodón
saboreando su lechuga
espera la ocasión
de que se sequen los campos
y de que brille el Sol.

¡Llueve, llueve!
¡llueve, llueve!
Las gotitas de la lluvia
se dejan caer.
¡Llueve, llueve!
¡llueve, llueve!
Los conejos se divierten
viéndolas correr.

Una gotita que rebotó
a Don Conejo lo salpicó

¡Llueve llueve!
¡Huy, cómo llueve!
Las gotitas cuando saltan hacen
¡pimpompom!
¡tintintin!
¡pimpompom!
¡tintintin!
¡pimpompom!

¡Llueve, llueve!
¡Huy, cómo llueve!
Las gotitas cuando saltan hacen
¡pimpompom!
¡tintintin!
¡pimpim pon!
¡tintintin!
¡pimpompom!.

Escondidos en su cueva
los conejos desde ayer
asomados al boquete
no hacen más que ver llover.
Pues mientras siga lloviendo
no pueden salir a correr.

Un conejo que se llama
Colita de Algodón
saboreando su lechuga
espera la ocasión
de que se sequen los campos
y de que brille el Sol.

¡Llueve, llueve!
¡llueve, llueve!
Las gotitas de la lluvia
se dejan caer.
¡Llueve, llueve!
¡llueve, llueve!
Los conejos se divierten
viendolas correr.

Una gotita que rebotó
a Don Conejo lo salpicó

¡Llueve llueve!
¡Huy, cómo llueve!
Las gotitas cuando saltan hacen
¡pimpompom!
¡tintintin!
¡pimpompom!
¡tintintin!
¡pimpompom!

¡Llueve, llueve!
¡Huy, cómo llueve!
Las gotitas cuando saltan hacen
¡pimpompom!
¡tin tintin!
¡pimpimpon!
¡tin tintin!
¡pimpompom!

CUENTOS PARA PADRES

LA ABEJA HARAGANA

Había una vez en una colmena una abeja que no quería trabajar, es decir, recorría los árboles uno por uno para tomar el jugo de las flores; pero en vez de conservarlo para convertirlo en miel, se lo tomaba del todo.

Era, pues, una abeja haragana. Todas las mañanas apenas el sol calentaba el aire, la abejita se asomaba a la puerta de la colmena, veía que hacía buen tiempo, se peinaba con las patas, como hacen las moscas, y echaba entonces a volar, muy contenta del lindo día. Zumbaba muerta de gusto de flor en flor, entraba en la colmena, volvía a salir, y así se lo pasaba todo el día mientras las otras abejas se mataban trabajando para llenar la colmena de miel, porque la miel es el alimento de las abejas recién nacidas.

Como las abejas son muy serias, comenzaron a disgustarse con el proceder de la hermana haragana. En la puerta de las colmenas hay siempre unas cuantas abejas que están de guardia para cuidar que no entren bichos en la colmena. Estas abejas suelen ser muy viejas, con gran experiencia de la vida y tienen el lomo pelado porque han perdido todos los pelos al rozar contra la puerta de la colmena.

Un día, pues, detuvieron a la abeja haragana cuando iba a entrar, diciéndole:

-Compañera: es necesario que trabajes, porque todas las abejas debemos trabajar.

La abejita contestó:

-Yo ando todo el día volando, y me canso mucho.

-No es cuestión de que te canses mucho -respondieron-, sino de que trabajes un poco. Es la primera advertencia que te hacemos.

Y diciendo así la dejaron pasar.

Pero la abeja haragana no se corregía. De modo que a la tarde siguiente las abejas que estaban de guardia le dijeron:

-Hay que trabajar, hermana.

Y ella respondió en seguida:

-¡Uno de estos días lo voy a hacer!

-No es cuestión de que lo hagas uno de estos días -le respondieron-, sino mañana mismo. Acuérdate de esto. Y la dejaron pasar.

Al anochecer siguiente se repitió la misma cosa. Antes de que le dijeran nada, la abejita exclamó:

-¡Sí, sí, hermanas! ¡Ya me acuerdo de lo que he prometido!

-No es cuestión de que te acuerdes de lo prometido -le respondieron-, sino de que trabajes. Hoy es diecinueve de abril. Pues bien: trata de que mañana veinte, hayas traído una gota siquiera de miel. Y ahora, pasa.

Y diciendo esto, se apartaron para dejarla entrar.

Pero el veinte de abril pasó en vano como todos los demás. Con la diferencia de que al caer el sol el tiempo se descompuso y comenzó a soplar un viento frío.

La abejita haragana voló apresurada hacia su colmena, pensando en lo calentito que estaría allá adentro. Pero cuando quiso entrar, las abejas que estaban de guardia se lo impidieron.

-¡No se entra! -le dijeron fríamente.

-¡Yo quiero entrar! -clamó la abejita-. Esta es mi colmena.

-Esta es la colmena de unas pobres abejas trabajadoras le contestaron las otras-. No hay entrada para las haraganas.

-¡Mañana sin falta voy a trabajar! -insistió la abejita.

-No hay mañana para las que no trabajan- respondieron las abejas, que saben mucha filosofía.

Y diciendo esto la empujaron afuera.

La abejita, sin saber qué hacer, voló un rato aún; pero ya la noche caía y se veía apenas. Quiso cogerse de una hoja, y cayó al suelo. Tenía el cuerpo entumecido por el aire frío, y no podía volar más.

Arrastrándose entonces por el suelo, trepando y bajando de los palitos y piedritas, que le parecían montañas, llegó a la puerta de la colmena, a tiempo que comenzaban a caer frías gotas de lluvia.

-¡Ay, mi Dios! -clamó la desamparada-. Va a llover, y me voy a morir de frío. Y tentó entrar en la colmena.

Pero de nuevo le cerraron el paso.

-¡Perdón! -gimió la abeja-. ¡Déjenme entrar!

-Ya es tarde -le respondieron.

-¡Por favor, hermanas! ¡Tengo sueño!

-Es más tarde aún.

-¡Compañeras, por piedad! ¡Tengo frío!

-Imposible.

-¡Por última vez! ¡Me voy a morir! Entonces le dijeron:

-No, no morirás. Aprenderás en una sola noche lo que es el descanso ganado con el trabajo. Vete.

Y la echaron.

Entonces, temblando de frío, con las alas mojadas y tropezando, la abeja se arrastró, se arrastró hasta que de pronto rodó por un agujero; cayó rodando, mejor dicho, al fondo de una caverna.

Creó que no iba a concluir nunca de bajar. Al fin llegó al fondo, y se halló bruscamente ante una víbora, una culebra verde de lomo color ladrillo, que la miraba enroscada y presta a lanzarse sobre ella.

En verdad, aquella caverna era el hueco de un árbol que habían trasplantado hacia tiempo, y que la culebra había elegido de guarida.

Las culebras comen abejas, que les gustan mucho. Por eso la abejita, al encontrarse ante su enemiga, murmuró cerrando los ojos:

-¡Adiós mi vida! Esta es la última hora que yo veo la luz.

Pero con gran sorpresa suya, la culebra no solamente no la devoró sino que le dijo: - ¿qué tal, abejita? No has de ser muy trabajadora para estar aquí a estas horas.

-Es cierto -murmuró la abeja-. No trabajo, y yo tengo la culpa.

-Siendo así -agregó la culebra, burlona-, voy a quitar del mundo a un mal bicho como tú. Te voy a comer, abeja.

La abeja, temblando, exclamo entonces: -¡No es justo eso, no es justo! No es justo que usted me coma porque es más fuerte que yo. Los hombres saben lo que es justicia.

-¡Ah, ah! -exclamó la culebra, enroscándose ligero -. ¿Tú crees que los hombres que les quitan la miel a ustedes son más justos, grandísima tonta?

-No, no es por eso que nos quitan la miel -respondió la abeja.

-¿Y por qué, entonces?

-Porque son más inteligentes.

Así dijo la abejita. Pero la culebra se echó a reír, exclamando:

-¡Bueno! Con justicia o sin ella, te voy a comer, apróntate.

Y se echó atrás, para lanzarse sobre la abeja. Pero ésta exclamó:

-Usted hace eso porque es menos inteligente que yo.

-¿Yo menos inteligente que tú, mocosa? -se rió la culebra.

-Así es -afirmó la abeja.

-Pues bien -dijo la culebra-, vamos a verlo. Vamos a hacer dos pruebas. La que haga la prueba más rara, ésa gana. Si gano yo, te cómo.

-¿Y si gano yo? -preguntó la abejita.

-Si ganas tú -repuso su enemiga-, tienes el derecho de pasar la noche aquí, hasta que sea de día. ¿Te conviene?

-Aceptado -contestó la abeja.

La culebra se echó a reír de nuevo, porque se le había ocurrido una cosa que jamás podría hacer una abeja. Y he aquí lo que hizo:

Salió un instante afuera, tan velozmente que la abeja no tuvo tiempo de nada. Y volvió trayendo una cápsula de semillas de eucalipto, de un eucalipto que estaba al lado de la colmena y que le daba sombra.

Los muchachos hacen bailar como trompos esas cápsulas, y les llaman trompitos de eucalipto.

-Esto es lo que voy a hacer -dijo la culebra-. ¡Fíjate bien, atención!

Y arrollando vivamente la cola alrededor del trompito como un piolín la desenvolvió a toda velocidad, con tanta rapidez que el trompito quedó bailando y zumbando como un loco.

La culebra se reía, y con mucha razón, porque jamás una abeja ha hecho ni podrá hacer bailar a un trompito. Pero cuando el trompito, que se había quedado dormido zumbando, como les pasa a los trompos de naranjo, cayó por fin al suelo, la abeja dijo:

-Esa prueba es muy linda, y yo nunca podré hacer eso.

-Entonces, te como -exclamó la culebra.

-¡Un momento! Yo no puedo hacer eso: pero hago una cosa que nadie hace.

-¿Qué es eso?

-Desaparecer.

-¿Cómo? -exclamó la culebra, dando un salto de sorpresa-. ¿Desaparecer sin salir de aquí?

-Sin salir de aquí.

-¿Y sin esconderte en la tierra?

-Sin esconderme en la tierra.

-Pues bien, ¡hazlo! Y si no lo haces, te como en seguida - dijo la culebra.

El caso es que mientras el trompito bailaba, la abeja había tenido tiempo de examinar la caverna y había visto una plantita que crecía allí. Era un arbustillo, casi un yuyito, con grandes hojas del tamaño de una moneda de dos centavos.

La abeja se arrimó a la plantita, teniendo cuidado de no tocarla, y dijo así:

-Ahora me toca a mi, señora culebra. Me va a hacer el favor de darse vuelta, y contar hasta tres. Cuando diga "tres", búsqüeme por todas partes, ¡ya no estaré más!

Y así pasó, en efecto. La culebra dijo rápidamente: "uno..., dos..., tres", y se volvió y abrió la boca cuan grande era, de sorpresa: allí no había nadie. Miró arriba, abajo, a todos lados, recorrió los rincones, la plantita, tanteó todo con la lengua. Inútil: la abeja había desaparecido.

La culebra comprendió entonces que si su prueba del trompito era muy buena, la prueba de la abeja era simplemente extraordinaria. ¿Qué se había hecho?, ¿dónde estaba?

No había modo de hallarla.

-¡Bueno! -exclamó por fin-. Me doy por vencida. ¿Dónde estás?

Una voz que apenas se oía -la voz de la abejita- salió del medio de la cueva.

-¿No me vas a hacer nada? -dijo la voz-. ¿Puedo contar con tu juramento?

-Sí -respondió la culebra-. Te lo juro. ¿Dónde estás?

-Aquí -respondió la abejita, apareciendo súbitamente de entre una hoja cerrada de la plantita.

¿Qué había pasado? Una cosa muy sencilla: la plantita en cuestión era una sensitiva, muy común también aquí en Buenos Aires, y que tiene la particularidad de que sus hojas se cierran al menor contacto. Solamente que esta aventura pasaba en Misiones, donde la vegetación es muy rica, y por lo tanto muy grandes las hojas de las sensitivas. De aquí que al contacto de la abeja, las hojas se cerraran, ocultando completamente al insecto.

La inteligencia de la culebra no había alcanzado nunca a darse cuenta de este fenómeno; pero la abeja lo había observado, y se aprovechaba de él para salvar su vida.

La culebra no dijo nada, pero quedó muy irritada con su derrota, tanto que la abeja pasó toda la noche recordando a su enemiga la promesa que había hecho de respetarla.

Fue una noche larga, interminable, que las dos pasaron arrimadas contra la pared más alta de la caverna, porque la tormenta se había desencadenado, y el agua entraba como un río adentro.

Hacía mucho frío, además, y adentro reinaba la oscuridad más completa. De cuando en cuando la culebra sentía impulsos de lanzarse sobre la abeja, y ésta creía entonces llegado el término de su vida.

Nunca, jamás, creyó la abejita que una noche podría ser tan fría, tan larga, tan horrible. Recordaba su vida anterior, durmiendo noche tras noche en la colmena, bien calentita, y lloraba entonces en silencio.

Cuando llegó el día, y salió el sol, porque el tiempo se había compuesto, la abejita voló y lloró otra vez en silencio ante la puerta de la colmena hecha por el esfuerzo de la familia. Las abejas de guardia la dejaron pasar sin decirle nada, porque comprendieron que la que volvía no era la paseandera haragana, sino una abeja que había hecho en sólo una noche un duro aprendizaje de la vida.

Así fue, en efecto. En adelante, ninguna como ella recogió tanto polen ni fabricó tanta miel. Y cuando el otoño llegó, y llegó también el término de sus días, tuvo aún tiempo de dar una última lección antes de morir a las jóvenes abejas que la rodeaban:

-No es nuestra inteligencia, sino nuestro trabajo quien nos hace tan fuertes. Yo usé una sola vez de mi inteligencia, y fue para salvar mi vida. No habría necesitado de ese esfuerzo, sí hubiera trabajado como todas. Me he cansado tanto volando de aquí para allá, como trabajando. Lo que me faltaba era la noción del deber, que adquirí aquella noche. Trabajen, compañeras, pensando que el fin a que tienden nuestros esfuerzos - la felicidad de todos- es muy superior a la fatiga de cada uno. A esto los hombres llaman ideal, y tienen razón. No hay otra filosofía en la vida de un hombre y de una abeja.

ABUELITA

Abuelita es muy vieja, tiene muchas arrugas y el pelo completamente blanco, pero sus ojos brillan como estrellas, sólo que mucho más hermosos, pues su expresión es dulce, y da gusto mirarlos. También sabe cuentos maravillosos y tiene un vestido de flores grandes, grandes, de una seda tan tupida que cruje cuando anda.

Abuelita sabe muchas, muchísimas cosas, pues vivía ya mucho antes que papá y mamá, esto nadie lo duda. Tiene un libro de cánticos con recias cantoneras de plata; lo lee con gran frecuencia. En medio del libro hay una rosa, comprimida y seca, y, sin embargo, la mira con una sonrisa de arrobamiento, y le asoman lágrimas a los ojos.

¿Por qué abuelita mirará así la marchita rosa de su devocionario? ¿No lo sabes? Cada vez que las lágrimas de la abuelita caen sobre la flor, los colores cobran vida, la rosa se hincha y toda la sala se impregna de su aroma; se esfuman las paredes cual si fuesen pura niebla, y en derredor se levanta el bosque, espléndido y verde, con los rayos del sol filtrándose entre el follaje, y abuelita vuelve a ser joven, una bella muchacha de rubias trenzas y redondas mejillas coloradas, elegante y graciosa; no hay rosa más lozana, pero sus ojos, sus ojos dulces y cuajados de dicha, siguen siendo los ojos de abuelita.

Sentado junto a ella hay un hombre, joven, vigoroso, apuesto. Huele la rosa y ella sonrío - ¡pero ya no es la sonrisa de abuelita! - sí, y vuelve a sonreír. Ahora se ha marchado él, y por la mente de ella desfilan muchos pensamientos y muchas figuras; el hombre gallardo ya no está, la rosa yace en el libro de cánticos, y... abuelita vuelve a ser la anciana que contempla la rosa marchita guardada en el libro.

Ahora abuelita se ha muerto. Sentada en su silla de brazos, estaba contando una larga y maravillosa historia.

- Se ha terminado -dijo- y yo estoy muy cansada; dejadme echar un sueñecito.

Se recostó respirando suavemente, y quedó dormida; pero el silencio se volvía más y más profundo, y en su rostro se reflejaban la felicidad y la paz; habríase dicho que lo bañaba el sol... y entonces dijeron que estaba muerta.

La pusieron en el negro ataúd, envuelta en lienzos blancos. ¡Estaba tan hermosa, a pesar de tener cerrados los ojos! Pero todas las arrugas habían desaparecido, y en su boca se dibujaba una sonrisa. El cabello era blanco como plata y venerable, y no daba miedo mirar a la muerta. Era siempre la abuelita, tan buena y tan querida. Colocaron el libro de cánticos bajo su cabeza, pues ella lo había pedido así, con la rosa entre las páginas. Y así enterraron a abuelita.

En la sepultura, junto a la pared del cementerio, plantaron un rosal que floreció espléndidamente, y los ruseñores acudían a cantar allí, y desde la iglesia el órgano desgranaba las bellas canciones que estaban escritas en el libro colocado bajo la cabeza de la difunta.

La luna enviaba sus rayos a la tumba, pero la muerta no estaba allí; los niños podían ir por la noche sin temor a coger una rosa de la tapia del cementerio. Los muertos saben mucho más de cuanto sabemos todos los vivos; saben el miedo, el miedo horrible que nos causaría si volvieran. Pero son mejores que todos nosotros, y por eso no vuelven.

Hay tierra sobre el féretro, y tierra dentro de él. El libro de cánticos, con todas sus hojas, es polvo, y la rosa, con todos sus recuerdos, se ha convertido en polvo también. Pero encima siguen floreciendo nuevas rosas y cantando los ruseñores, y enviando el órgano sus melodías. Y uno piensa muy a menudo en la abuelita, y la ve con sus ojos dulces, eternamente jóvenes. Los ojos no mueren nunca.

Los nuestros verán a abuelita, joven y hermosa como antaño, cuando besó por vez primera la rosa, roja y lozana, que yace ahora en la tumba convertida en polvo.

EL ÁNGEL DE LOS NIÑOS

Cuenta una leyenda que a un angelito que estaba en el cielo, le tocó su turno de nacer como niño y le dijo un día a Dios:

- Me dicen que me vas a enviar mañana a la tierra. ¿Pero, cómo vivir? tan pequeño e indefenso como soy

- Entre muchos ángeles escogí uno para ti, que te está esperando y que te cuidara.

- Pero dime, aquí en el cielo no hago más que cantar y Sonreír, eso basta para ser feliz.

- Tu ángel te cantará, te sonreirá todos los días y tu sentirás su amor y serás feliz.

-¿Y cómo entender lo que la gente me hable, si no conozco el extraño idioma que hablan los hombres?

- Tu ángel te dirá las palabras más dulces y más tiernas que puedas escuchar y con mucha paciencia y con cariño te enseñará a hablar.

-¿Y qué haré cuando quiera hablar contigo?

- Tu ángel te juntará las manitas te enseñará a orar y podrás hablarme.

-He oído que en la tierra hay hombres malos. ¿Quién me defenderá?

- Tu ángel te defenderá más aún a costa de su propia vida.

- Pero estaré siempre triste porque no te veré más Señor.

- Tu ángel te hablará siempre de Mí y te enseñará el camino para que regreses a mi presencia, aunque yo siempre estaré a tu lado.

En ese instante, una gran paz reinaba en el cielo pero ya se oían voces terrestres, y el niño presuroso repetía con lágrimas en sus ojitos sollozando...

-¡¡Dios mío, si ya me voy dime su nombre!!.. ¿Cómo se llama mi ángel?

- Su nombre no importa, tu le dirás: MAMÁ.

EN LA OSCURIDAD

Una mosca de mediano tamaño se metió en la nariz del consejero suplente Gaguin. Aunque se hubiera metido allí por curiosidad, por atolondramiento o a causa de la oscuridad, lo cierto es que la nariz no toleró la presencia de un cuerpo extraño y dio muestras de estornudar. Gaguin estornudó tan ruidosamente y tan fuerte que la cama se estremeció y los resortes, alarmados, gimieron. La esposa de Gaguin, María Michailovna, una rubia regordeta y robusta, se estremeció también y se despertó. Miró en la oscuridad, suspiró y se volvió del otro lado. A los cinco minutos se dio otra vuelta, apretó los párpados, pero no concilió el sueño. Después de varias vueltas y suspiros se incorporó, pasó por encima de su marido, se calzó las zapatillas y se fue a la ventana.

Fuera de la casa, la oscuridad era completa. No se distinguían más que las siluetas de los árboles y los tejados negros de las granjas. Hacia oriente había una leve palidez, pero unas masas de nubes se aprestaban a cubrir esta zona pálida. En el ambiente, tranquilo y envuelto en la bruma, reinaba el silencio. Y hasta permanecía silencioso el sereno, a quien se paga para que rompa con el ruido de su chuzo el silencio de la noche, y el estertor de la negreta, único volátil silvestre que no rehuye la vecindad de los veraneantes de la capital.

Fue María Michailovna quien rompió el silencio. De pie, junto a la ventana, mirando hacia fuera, lanzó de pronto un grito. Le había parecido que una sombra, que procedía del arriate, en el que se destaca un álamo deshojado, se dirigía hacia la casa. Al principio creyó que era una vaca o un caballo, pero, después de restregarse los ojos, distinguió claramente los contornos de un ser humano. Luego le pareció que la sombra se aproximaba a la ventana de la cocina y, después de detenerse unos instantes, al parecer por indecisión, ponía el pie sobre la cornisa y... desaparecía en el hueco negro

de la ventana. "¡Un ladrón!", se dijo como en un relámpago, y una palidez mortal se extiende por su rostro. En un instante su imaginación le reprodujo el cuadro que tanto temen los veraneantes: un ladrón se desliza en la cocina, de la cocina al comedor..., en el aparador está la vajilla de plata..., más allá el dormitorio..., un hacha..., los rostros de unos bandidos..., las joyas... Le flaquearon las piernas y sintió un escalofrío en la espalda.

-¡Vasia!-exclamó zarandeando a su marido-. -¡VasiliPracovich! ¡Dios mío, está roque!
¡Despierta, Vasili, te lo suplico!

-¿Qué ocurre?-balbucea el consejero suplente, aspirando aire profundamente y emitiendo un ruido con las mandíbulas.

-¡Despiértate, en el nombre del cielo! ¡Un ladrón ha entrado en la cocina! Yo estaba junto a la vidriera y he visto que alguien saltaba por la ventana. De la cocina irá al comedor..., ¡las cucharas están en el aparador! ¡Vasili! Lo mismo sucedió el año pasado en casa de Mavra.

-¿Qué pasa? ¿Quién... es?

-¡Dios mío! No oye... Pero, comprende, pedazo de tronco... Acabo de ver a un hombre entrar en nuestra cocina. Pelagia tendrá miedo y...¡la vasija de plata está en el aparador!

-¡Majaderías!

-¡Vasili, eres insoportable! Te digo que hay un ladrón en casa y tú duermes y roncas. ¿Qué es lo que quieres? ¿Qué nos roben y nos degüellen?

El consejero suplente se incorporó lentamente y se sentó en la cama bostezando ruidosamente.

-¡Dios mío, qué seres!-gruñó-. ¿Es que ni de noche me puedes dejar en paz? ¡No se despierta a uno por estas tonterías!

-Te lo juro, Vasili; he visto a un hombre entrar por la ventana.

-¿Y qué? Que entre... Será, seguramente, el bombero de Pelagia que viene a verla.
-¿Cómo? ¿Qué dices?

-Digo que es el bombero de pelagia que viene a verla.
-¡Eso es peor aún!-gritó María Michailovna-. ¡Eso es peor que si fuera un ladrón!
Nunca toleraré en mi casa semejante cinismo.

-¡Vaya una virtud!... No permitir ese cinismo... Pero ¿qué es el cinismo? ¿Por qué emplear a tontas y a locas palabras extranjeras? Es una costumbre inmemorial,

querida mía, consagrada por la tradición, que el bombero vaya a visitar a las cocineras.

-¡No, Vasili! ¡Tú no me conoces! No puedo admitir la idea de que, en mi casa, una cosa semejante..., semejante... ¡Vete en seguida a la cocina a decirle que se vaya! ¡Pero ahora mismo! Y mañana yo diré a Pelagia que no tenga el descaro de comportarse así. Cuando me muera puedes tolerar en tu casa el cinismo, pero ahora no lo permito. ¡Vete allá!

-¡Dios mío!...-gruñó Gaguin con fastidio-. Veamos, reflexiona en tu cerebro de mujer, tu cerebro microscópico: ¿por qué voy a ir allí?

-¡Vasili, que me desmayo!

Gaguin escupió con desdén, se calzó sus zapatillas, escupió otra vez y se dirigió a la cocina. Estaba tan oscuro como en un barril tapado, y tuvo que andar a tientas. De paso buscó a ciegas la puerta de la alcoba de los niños y despertó a la niñera.

-Vasilia-le dijo-, cogiste ayer mi bata para limpiarla. ¿Dónde está?
-Se la he dado a Pelagia para que la limpie, señor.

-¡Qué desorden! Cogéis las cosas y no las volvéis a poner en su sitio. Ahora tengo que andar por la casa sin bata.

Al entrar en la cocina se dirigió al rincón donde dormía la cocinera sobre el arca, debajo de las cacerolas...

-¡Pelagia!-gritó, buscando a tientas sus hombros para sacudirla-. ¡Eh, Pelagia! ¡Deja de representar esta comedia! ¡Si no duermes! ¿Quién acaba de entrar por la ventana?

-¿Eh? ¡Por la ventana! ¿Y quién va a entrar por la ventana?

-Mira, no me andes con cuentos. Dile a tu bribón que se vaya a otra parte. ¿Me oyes? No se le ha perdido nada por aquí.

-Pero ¿me quiere hacer perder la cabeza, señor? ¡Vamos!... ¿Me cree tonta? Me paso todo el santo día trabajando, corro de un lado para otro, sin parar ni un momento, y ahora me sale con esas historias. Gano cuatro rublos al mes..., tiene una que pagarse su azúcar y su té, y con la única cosa con que se me honra es con palabras como ésas...¡He trabajado en casa de comerciantes y nunca me trataron de una manera tan baja!

-Bueno, bueno... No hay por qué gritar tanto... ¡Qué se largue tu palurdo inmediatamente! ¿Me oyes?

-Es vergonzoso, señor-dice Pelagia, con voz llorosa-. Unos señores cultos... y nobles, y no comprendan que tal vez unos desgraciados y miserables como nosotros...-se echó a llorar-. No tienen por qué decirnos cosas ofensivas. No hay nadie que nos defienda.

-¡Bueno, basta!... ¡A mí déjame en paz! Es la señora quien me manda aquí. Por mí puede entrar el mismo diablo por la ventana, si te gusta. ¡Me tiene sin cuidado! Por este interrogatorio ya no le quedaba al consejero más que reconocer que se había equivocado y volver junto a su esposa. Pero tiene frío y se acuerda de su bata.

-Escucha, Pelagia-le dice-. Cogiste mi bata para limpiarla. ¿Dónde está?
-¡Ay, señor, perdóneme! Me olvidé de ponerla de nuevo en la silla. Está colgada aquí en un clavo, junto a la estufa.

Gaguin, a tientas, busca la bata alrededor de la estufa, se la pone y se dirigió sin hacer ruido al dormitorio.

María Michailovna se había acostado después de irse su marido y se puso a esperarle. Estuvo tranquila durante dos o tres minutos, pero en seguida comenzó a torturarla la inquietud.

"¡Cuánto tarda en volver!-piensa-. Menos mal si es ese... cínico, pero ¿y si es un ladrón?"

Y en su imaginación se pinta una nueva escena: su marido entra en la cocina oscura..., un golpe de maza..., muere sin proferir un grito..., un charco de sangre... Transcurrieron cinco minutos, cinco y medio, seis... Un sudor frío perló su frente.

-¡Vasili!-gritó con voz estridente-. ¡Vasili!

-¿Qué sucede? ¿Por qué gritas? Estoy aquí...-le contestó la voz de su marido, al tiempo que oía sus pasos-. ¿Te están matando acaso?

Se acercó y se sentó en el borde de la cama.

-No había nadie-dice-. Estabas ofuscada... Puedes estar tranquila, la estúpida de Pelagia es tan virtuosa como su ama. ¡Lo que eres tú es una miedosa..., una!... Y el consejero se puso a provocar a su mujer. Estaba desvelado y ya no tenía sueño. -¡Lo que tú eres es una miedosa!-se burla de ella-. Mañana vete a ver al doctor para que te cure esas alucinaciones.

¡Eres una psicópata!

-Huele a brea-dice su mujer-. A brea o... a algo así como a cebolla..., a sopa de coles.
-Sí... Hay algo que huele mal... ¡No tengo sueño! Voy a encender la bujía... ¿Dónde están las cerillas? Te voy a enseñar la fotografía del procurador de la audiencia. Ayer se despidió de nosotros y nos regaló una foto a cada uno, con su autógrafo.

Raspó un fósforo en la pared y encendió la bujía. Pero antes de que hubiese dado un solo paso para buscar la fotografía, detrás de él resonó un grito estridente, desgarrador. Se volvió y se encontró con que su mujer le mira con gran asombro, espanto y cólera...

-¿Has cogido la bata en la cocina?-le preguntó palideciendo.

-¿Por qué?

-¡Mírate al espejo!

El consejero suplente se miró en el espejo y lanzó un grito fenomenal. Sobre sus hombros pendía, en vez de su bata, un capote de bombero. ¿Cómo ha podido ser? Mientras intenta resolver este problema, su mujer veía en su imaginación una nueva escena, espantosa, imposible: la oscuridad, el silencio, susurro de palabras, etc. ¿Qué pasa entre Gaguin y la cocinera? María Michailovna da rienda suelta a su imaginación.

ANEXO XVI

CATEGORIZACION DE LA INFORMACION

De acuerdo a las observaciones realizadas en lo que comprende el trabajo de campo, sistematizamos la información en categorías que dan a conocer las problemáticas que encontramos, es por ello que a continuación las presentamos:

Ambiente en el aula

Como bien sabemos que dentro de una aula el trabajo durante el ciclo escolar requiere de un ambiente en el que las niñas y los niños se sientan seguros, respetados y con apoyo para manifestar con confianza y libertad sus preocupaciones, dudas, sentimientos e ideas. Del mismo modo, deberán asumir y comprender nuevas reglas para la convivencia y el trabajo, varias de ellas distintas a las que se practican en el ambiente familiar.

Sin embargo dentro de las observaciones que realizamos, el ambiente dentro del aula no es el adecuado ya que la educadora durante todas las observaciones (8 en total) frecuentemente recurre al grito para dirigirse, corregir o llamar la atención de los niños. “Ella al llegar comienza a hablarles con voz alta pidiéndoles su atención” (28 de mayo). Su voz es fuerte y cuando observa que alguien no le pone atención, aplaude cerca del oído del niño que pierde la atención y llama al niño por su nombre indicándole que si está atento a lo que está diciendo... (20 de mayo).

Esto genera temor en los niños y hace que cuando ella no esté, los niños comiencen el desorden... “en el momento que se percatan que la educadora no se encuentra comienzan a gritar y a golpear las mesas con las manos”... (20 de mayo). Con la intención de liberar la tensión acumulada y los posibles temores.

También podemos mencionar que no solo la educadora les grita si no también la maestra de educación física. “Sin embargo, esta maestra no solo grita,

cuando se percata de que no le están poniendo atención les silba fuerte” (18 de mayo).

Y todo esto genera un ambiente de inseguridad y tensión y la maestra logra que los niños repriman sus inquietudes y necesidades de manifestar alguna duda ya que, según las observaciones, tiene temor a su reacción “autoritaria”.

Pensamos que en toda edad y grupos humanos surgen los líderes naturales, aquellas personas que tienen iniciativa para emprender, organizar o proponer acciones, tal es el caso de los niños en cuestión, en donde, a través de nuestras observaciones, localizamos a C, D, J, N, Q, T, Y.

Cabe mencionar que los niños líderes se vuelven más traviosos, al estar molestando a sus compañeros e incluso hasta llegar a faltar el respeto a sus mayores...“T, le quería quitar el desayuno de J y J dijo: maestra, T me quiere quitar mi desayuno y T se salió corriendo al patio” (16 de junio)... Sin embargo...“algunos ya están acostumbrados al oír su voz fuerte de la maestra o a que les esté gritando continuamente... (20 de mayo).

Otro factor importante que influye para que exista un ambiente favorable en el aula es la organización de los espacios, la ubicación y disposición de los materiales. Estos elementos son indicadores importantes del modo en que se organiza la vida en el aula. El hecho de que estén al alcance de los niños y organizados, que ellos los utilicen en distintos momentos, aprendan a cuidarlos, asuman que se trata de recursos colectivos, y que hay algunas reglas para su uso (cuidado, establecer turnos para poder ocuparlos, etcétera), también contribuye a la creación de un ambiente favorable al aprendizaje.

Sin embargo dentro de aula no pasa así, ya que, comúnmente los niños no dejan ordenados los materiales que utilizan como es el material de ensamble...“La mayoría de los niños (17) al jugar con este material sólo lo golpean contra las mesas y emiten enormes ruidos, mientras la educadora se encontraba copiando la tarea”... (18 de mayo), como nos podemos dar cuenta la educadora hace caso omiso a lo que está sucediendo en ese momento.

...“se cierra la puerta y al inicio la educadora entra y no saluda a los niños, ellos se encuentran echando relajo y guardaron silencio hasta que la educadora empezó a gritar”... (18 de mayo).

Es importante mencionar que un saludo al inicio de la clase fomenta un ambiente de confianza dentro de un grupo entre alumno y maestro, sin embargo cuando esto no se lleva a cabo ocasiona falta de confianza y sobre todo que el alumno vea a la educadora como una autoridad.

Finalmente dentro de este tema, la motivación es una herramienta para favorecer el aprendizaje en los niños, por el contrario la educadora no realiza dicha acción.

...“Consideramos que a la educadora le falta más motivación a la hora de cantarles ya que ellos al ver que su maestra no pone interés en la canción que se está cantando los niños tienden a aburrirse o a sólo imitar sus movimientos sin ningún sentido y se vuelve mecánico”... (20 de mayo).

Atención docente.

Un silbido, en relación con el aprendizaje, no es apropiado, ya que a los niños les proporciona miedo hacia la educadora y no se desempeñan correctamente. Esta educadora no los demostró en las dos observaciones que realizamos (18 de mayo y 01 de junio).

El aprendizaje de los hábitos se comienza desde conductas observables. A partir de la modificación de los horarios, la ingesta de los alimentos se realiza 10:30 am, esto también con el objetivo de instaurar hábitos en los niños, la educadora no les permite levantarse de su lugar hasta que ya hayan ingerido todos sus alimentos. Algo que es importante y que sí les permite, es dejar sucia la mesa en la que comen (20 de mayo).

El lenguaje que la educadora utiliza dentro del aula para dirigirse a sus alumnos es la forma en la que los niños le responderán. En este caso, la forma en la que se expresa es con un lenguaje coloquial sin importar a quien se está dirigiendo (28 de mayo).

La educadora no trata a sus alumnos de una forma equitativa, por lo tanto, el dejarlos sin ensalada por motivo de no llevar sus ingredientes, nos parece injusto porque como bien sabemos a los niños no se les puede negar una golosina, a causa de que no son los culpables de no cumplir con lo requerido (28 de mayo).

La educadora que se encuentra frente a grupo tiene la suficiente paciencia y amabilidad para tratar a los niños con los que se relaciona. Esta ocasión, la maestra de educación física, demuestra lo contrario, expresando desesperación porque los niños son lentos para actuar en los ejercicios que se ejecutan en su clase los días lunes, en consecuencia logra tirar a un niño y no es exactamente un accidente (04 de junio).

La manera en que la educadora se dirige a sus alumnos es de una forma respetuosa y llamándolo por su nombre si es necesario. Sin embargo, cada que la maestra se dirige a ellos es con el afán de llamarles la atención (04 de junio).

Los estímulos que la educadora quiera propiciar en el niño suelen ser positivos para lograr su objetivo, en cambio cuando ella siente que pierde la autoridad decide mostrar rigor y no simplemente apoyarse en una estrategia que logre su propósito (04 de junio).

En cada una de sus clases no propicia un diálogo con los niños y no les permite expresarse por completo, por lo tanto no es correcto el que los interrumpa cuando ellos quieren participar porque ocasiona que el niño comience a limitarse en cuanto a su lenguaje esto se vea reflejado en su educación a largo plazo (16 de junio).

Presentación de la maestra.

El aspecto con relación a la vestimenta, que la maestra manifiesta es de suma importancia porque también influye en el aprendizaje de los niños. Es decir, lo

que haga la maestra es lo que desea instaurar en los niños. Por ejemplo, si siempre les menciona que la limpieza es muy importante para su desarrollo personal y social, entonces deberá asistir al kínder con un aspecto de limpieza y de formalidad, cabe mencionar que este aspecto sí lo lleva a cabo diariamente.

En cuanto a la influencia del vestuario de la maestra, apreciamos que el ruido de sus tacones llamaba la atención de los niños y perdían la concentración fácilmente, por lo tanto se demuestra que el vestuario de la maestra repercute en la atención y desempeño escolar de los niños.

El tiempo

El que la educadora dedica a los niños.

El aprovechamiento de los tiempos es de suma importancia para no dejar incompletas las actividades planeadas. La educadora plasma la tarea en una hoja y la pega en la puerta principal de la escuela para que pueda ser observada por los papás de los niños, evitando escribirla individualmente y así, aprovechar ese tiempo con sus alumnos pero, de acuerdo a todas las observaciones realizadas, ese tiempo lo ocupa para platicar con las demás educadoras o para realizar sus planeaciones (18 de mayo).

El estar implicado en otro cargo aparte de ser docente implica mucha responsabilidad. En este caso, la educadora, a causa de que también es directora de la institución, se le dificulta prestarles una atención completa a sus alumnos, descuidándolos continuamente. Por lo tanto, esto provoca en los niños desorden en sus actividades y en sus actitudes (20 de mayo).

La supervisión en los niños conviene ser constante y tratar de no descuidarlos continuamente para evitar accidentes así como para observar su comportamiento fuera del aula, en cambio lo que se demostró durante el tiempo observado es que la maestra no lleva a cabo una vigilancia persistente (20 de mayo).

La planeación de las actividades es muy importante para evitar la improvisación y lograr los objetivos planteados. Por lo tanto, el hacer una planeación fuera de tiempo, indica que las actividades no se realizaron acorde a lo planeado (04 de junio).

En la limitación de las actividades

Es importante recordar que las rutinas son, especialmente para los niños más pequeños, actividades organizadoras del tiempo, que les ayudan a entender que hay regularidad en algunas acciones que realizan, pero ello no significa que sean actividades repetitivas, carentes de intenciones educativas valiosas, porque cuando sucede esto los niños llegan a aburrirse o después de que varios días pase lo mismo los niños se mecanizan a las actividades diarias ya sin verlas como un tema de gran interés.

...“En su gran mayoría la educadora tiende a dar un tiempo determinado para cierta actividad, los niños que siempre no trabajan solo esperan que la educadora diga: el tiempo se terminó, traigan ya su libro los que acabaron y los que no ni modo y es como ya dan por concluida la actividad que se propuso”(28 de mayo).

Con respecto al tiempo, la educadora siempre les da un lapso muy corto para que realicen sus actividades, esto con el fin de apresurarlos. Creemos que ya los tiene mecanizados y algunos niños que tardan en realizar las actividades o ya no terminan solo esperan a que pase el tiempo para dar su libreta sin importarles si les pone una nota mala en su libreta esto lo notamos en cinco ocasiones.

...hace mención que sólo les iba a dar 20 min para terminarla y después pasarían con la actividad de las matemáticas. Cuando ya habían pasado unos cuantos minutos les dijo: “apúrense que son 20 minutos y ya van 7”(28 de mayo).

...cuando finalizan los niños cada uno se pone de pie dirigiéndose al escritorio para que la maestra les selle, posteriormente, sin que la maestra les indique,

todos ponen su libro en el mueble que se encuentra al lado del escritorio... (20 de mayo).

...la maestra apresura a los que no han acabado diciéndoles: ¡apúrate! o ¿qué no piensas salir a educación física?... (20 de mayo).

Consideramos que el tiempo que da a cada actividad implica ser flexible de acuerdo con las necesidades y características de los niños, por ejemplo a (c, a1, s) ellos siempre se apresuran a realizar las actividades que propone la educadora, sin embargo (v, e5, y, ñ, i) son niños que les cuesta entender las instrucciones de la maestra es por ello que tardan en terminar. Si da un tiempo determinado para todos ocasiona que estos niños se dediquen a solo copiar o hacer la actividad sin comprender realmente el objetivo de dicha actividad, incluso llegar hasta el hecho de no realizar nada y entregar su libreta o libro en blanco.

En qué los niños ponen atención

Las actividades, tal es el caso del canto, de la exposición de los temas y de las que se encuentran relacionadas con la clase de educación física, que propone la educadora se recomienda que sean emocionantes e interesantes para los niños, si la actividad que propone carece de alguna de ellas, los niños tienden a que se aburran fácilmente, que se la pasen molestando a sus compañeros o incluso hasta llegar a ignorar a la educadora.

“...Los niños que siempre comienzan a levantarse de su lugar o hablar y gritar son: D, J, N, Q, T.”

La falta de motivación ocasiona que los niños no presten atención suficiente, como podemos mencionar dentro de la docencia de preescolar la profesora debe contar con las herramientas necesarias para poder lograr la completa atención de los niños.

La estrategia que utiliza es alzar la voz o hablarles fuerte cerca del oído cuando se encuentran distraídos, sin embargo conocemos que el hablarle fuerte el en oído a un niño le puede ocasionar aparte de un susto un daño físico específicamente en el tímpano.

“...ellos al ver que su maestra no pone interés en la canción que está cantando los niños tienden a aburrirse o a solo imitar sus movimientos sin ningún sentido y se vuelve mecánico”.

Durante las ocho observaciones que realizamos nos percatamos que siempre se trabajó con el libro de matemáticas y lecto-escritura al inicio de la clase sin haber antes un saludo o una pequeña canción para que ellos se familiaricen con sus compañeros, aparte de que el cantarles ayuda a que los niños desarrollen su habilidad de lenguaje y expresión corporal, y al carecer de esto y entrar directamente con las actividades hace que los niños no comiencen el día con energía y que casi se duerman en la realización de ellas.

“Algunos de los niños (a, h, ñ y v) al ver que no podían, decidieron hacer a un lado su libro y empezar a pararse, algunos (d, j, q, t) con el pretexto de sacar punta a su lápiz, otros (u, b2) diciéndole a la educadora que si podían ir al baño. Ella les decía que si, pero que no se tardaran porque para esa actividad solo les daba 15 minutos.

Actitudes de los niños

Dentro de las tareas del desarrollo del niño en edad escolar están las de adecuar su conducta y su ritmo de aprendizaje a las exigencias del sistema escolar, logrando así interactuar socialmente en forma adecuada con adultos de fuera del sistema familiar y con su grupo de pares. El cumplimiento de estas tareas es básico para el desarrollo de una buena autoestima y actúa como elemento protector de la salud mental del niño.

Tomando como referencia las observaciones realizadas nos hemos percatado que el tono de voz de la educadora es un factor en la regulación de la conducta de los niños dentro del aula, ya que modifican su conducta dentro del salón y fuera de él, por ejemplo “S” dentro del aula se mantiene quieta ya que teme

que la maestra le llame la atención, cuando está fuera del salón, a la hora del recreo, se comporta de una forma distinta, se divierte y juega con su grupo de compañeros.

Comprensión (en las diversas actividades)

...“La maestra comenzó haciendo una actividad en el libro de matemáticas que consistía en relacionar enunciados con las imágenes correspondientes, los niños que ya saben leer mostraron despreocupación por hacerlo (c, k, o) pero los que no, comenzaron a voltear a los libros de sus compañeros, la maestra se dio cuenta de esto que sucedía y les dijo: ¡órale, mejor apúrate y deja de estar viendo a tu compañero que no te deja nada bueno!”... (04 de junio).

Como podemos ver existe una deficiencia en la educadora para enseñarles a comprender las lecturas o los ejercicios, esto lo hemos notado en todas las observaciones.

Esto ocasiona que los niños pierdan el interés por realizar las actividades y busquen pretextos para ya no terminar.

...Algunos de los niños (a, h, ñ y v) al ver que no podían decidieron hacer a un lado su libro y empezar a pararse, algunos (d, j, q, t) con el pretexto de sacar punta a su lápiz, otros (u, b2) diciéndole a la educadora que si podían ir al baño, ella les decía que si pero que no se tardaran porque para esa actividad solo les daba 15 minutos... (04 de junio).

Si la situación persiste, lo que logrará es formar a niños que sólo mecanizan las instrucciones, no codificar la instrucción y por ende no ejecutan dicha acción.

..“La receta la pasaron más rápido ya que la profesora escribe los ingredientes en el pizarrón y ellos solo copian, esta vez los ingredientes de la receta eran: plátano, media crema, lechera y chispas de chocolate”... (04 de junio).

Aquí nos damos cuenta que solo pasaron tal y como estaba ya que cuando le preguntamos qué era lo que había escrito no nos supo decir (e5)

Con la situación anterior nos lleva a pensar que la educadora sigue llevando el modelo mecanicista a solo enseñarles a copiar planas y planas o leerles sin pedir la opinión de alguien, por ello vuelve el niño a solo codificar y plasmar dicha acción tal y como se la dieron sin dar una explicación de lo que escribieron.

9:20am la educadora comienza a repartir libros, pidiéndole a la señorita, alumna de la Normal Preescolar, que se encuentra realizando sus prácticas profesionales, que le ayude y les indica la página en la que van a trabajar, dicha indicación la realiza de forma rápida, la actividad es sobre el tener que colorear objetos arriba-abajo solo les dio 30 min aproximadamente (18 de mayo).

Comentamos que la limitación del tiempo para realizar las actividades también es un factor que impide la completa comprensión. Como bien sabemos los niños aprenden de distintas formas que teóricamente son llamados los diversos tipos de aprendizajes, pero primero debemos definir qué son los estilos de aprendizaje.

El término se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo, cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían de acuerdo a lo que queremos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

Esas diferencias en el aprendizaje son el resultado de muchos factores, como por ejemplo, la motivación, el bagaje cultural previo y la edad, y sobre todo es un proceso activo.

La educadora tiene el compromiso de realizar la misma actividad pero implicando diversos materiales y estrategias tomando en cuenta que nadie aprende del mismo modo, por ejemplo; a C no se le dificulta las indicaciones de la educadora ya que su contexto familiar lo motiva y esto da pie a que se

desenvuelva de una manera fluida, sin embargo (q) es una niño muy activo lo hemos visto que aprende más cuando realiza actividades que implican el estar en movimiento, como recortando, el utilizar plastilina, y el material de ensamble.

Otro ejemplo es el que a continuación se menciona, que después de un determinado tiempo, los niños se aburren con una sola actividad. “En el transcurso de este tiempo los niños permanecieron quietos y un poco callados por 10 minutos aproximadamente, después de este tiempo, comenzaron a hablar, a jugar, a pelear con los demás, etc.” (18 de mayo).

Cuando regresa comienza dando las indicaciones (9:16). Su voz es fuerte y cuando se da cuenta que alguien no le pone atención aplaude cerca del oído del niño que pierde la atención y llama al niño por su nombre indicándole que si está atento a lo que está diciendo (20 de mayo).

Por otro lado nos damos cuenta que les grita mucho cuando alguien no pone atención. El tono de voz influye en la comprensión, ya que se les tiene que hablar moderadamente si no causa timidez en los niños y logra que siempre se queden con dudas y esto evita la comprensión completa del tema visto.

En la siguiente página hay una rima, ella la lee primero y la rima es la siguiente: “caballito blanco, sácame de aquí, llévame a mi pueblo, donde nací”.

La anterior rima fue leída de manera corrida sin pausa en cada palabra. Dentro del fichero de primer grado de SEP en la ficha número 2 hace mención que al leerles rimas y lecturas el propósito que los niños deben lograr es realizar la vinculación entre las partes sonoras y gráficas de un texto.

La educadora suele repetir en forma oral la rima hasta que los niños la puedan decir fácilmente, la maestra se los puede escribir en el pizarrón y pasar a un niño al pizarrón para que señale la palabra al mismo tiempo que la repite.

Puede ser que el niño termine de señalar antes de terminar de repetir la rima, o que termine de decir la rima y le sobre partes escritas sin señalar. Se le da oportunidad de intentarlo nuevamente. Pasan otros niños y hacen lo mismo.

Sin embargo la educadora carece de estas estrategias al leerles la rima ya que en ningún momento les escribió solo se puso a leerles y de manera rápida.

La actividad fue en el libro de matemáticas y tenían que poner símbolo de mayor que y menor que, la actividad fue de media hora y los niños que iban acabando tenían que salir para lavarse las manos (28 de mayo).

“busquen la página donde se encuentran los peces y todos la quedaron viendo como sorprendidos y les explicó la actividad de lo que iban a realizar diciendo “haber todos sus ojitos viendo hacia mi” “ya saben leer así que tendrán que resolver las actividades ustedes solos”. La actividad consistía en leer un enunciado y relacionarlo con un dibujo que se encontraba del lado derecho” (28 de mayo).

“en ese momento varios de los niños se dedicaron a copiar y los que acabaron rápido, les hicieron su ejercicio a los que no habían acabado ya que estaban ansiosos por comenzar a realizar la ensalada”(28 de mayo).

La realización de la lectura del cuento

Con respecto a las observaciones que realizamos nos pudimos dar cuenta que en la mayoría de las visitas no se leía cuento. Pero la educadora nos dijo que la hora de la lectura era después de recreo.

“En esta primera observación que se realizó, no se hizo lectura en ningún horario, por lo tanto no nos pudimos fijar en cómo lee, su actitud y tono de voz” (18 de mayo).

El leerles un cuento en edad preescolar es importante ya que estimula su lenguaje y ayuda a favorecer la comprensión lectora, sin embargo la educadora no lo realiza. Sino que prefiere que los niños realicen otras actividades como jugar con el material de ensamble.

“11:30 de nuevo entran al salón, la educadora no hace lectura de cuento y los pone a jugar el material de ensamble para esperar que den las 12:00 y poder salir”(20 de mayo).

“Los metió hasta las 11:48 y les dijo que podían jugar con la plastilina en lo que daban las 12. Jugaron con la plastilina y ella hacía su planeación. Dieron las 12, los formó y salieron primero los niños (26 de mayo).

Posteriormente la maestra los llamó y todos corrieron a lavarse las manos, al terminar los metió y dejó que hicieran lo que quisieran ya que a pesar de que gritaran hacía caso omiso.

Cuando le preguntamos el por qué no realizaba sus lecturas en el tiempo que está destinado, ella nos respondió: ya no las hago porque no me da tiempo, ves que soy la directora y tengo que llenar sus documentos de mis trabajadores y aparte las constancias de mis alumnos.

Si queremos que nuestros alumnos se conviertan en constructores de significados es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora. Para ello se deben modificar las prácticas de clase a través de diversas estrategias, las cuales podemos mencionar las siguientes.

- Presentarles a los niños textos completos, no fragmentados.
- Proponer actividades después de la lectura de cualquier texto, para que los niños cuenten con alternativas para construir significados mediante el dibujo, la escritura o la representación teatral.
- Planear actividades que aprovechen las relaciones entre la lectura y otras formas de lenguaje.

REFLEXIÓN GENERAL SOBRE LAS CATEGORÍAS DEL DIAGNÓSTICO

De acuerdo al diagnóstico realizado dentro del preescolar “Carmen Ramos del Río” perteneciente al municipio de Santa Ana Chiautempan, específicamente en el grupo de “3ro A.”

Encontramos los siguientes problemas en dos educadoras (una que se encuentra frente a grupo y la maestra que imparte la clase de educación física): Desconfianza, tensión, inseguridad, timidez y temor por parte de los alumnos en el aula y en el proceso de aprendizaje que inhiben la conducta de los niños, los cuales se muestran reprimidos, consecuencia de que cuando la maestra se dirige a los niños recurre al grito, también aplaude cerca del oído cuando no ponen atención o golpea las mesas con las manos. Refiriéndonos a la maestra de educación física, ella especialmente recurre al silbido. “Su voz es golpeada y cuando se da cuenta que alguien no le pone atención aplaude cerca del oído del niño que pierde la atención”.

La educadora difícilmente motiva, dentro de las actividades como cantar (actitud rígida), bailar (movimientos corporales escasos) y la lectura de cuentos (sin énfasis). Por el contrario inhibe la participación de los mismos, esto es resultado de que la educadora tiende a apoyarse en los procesos educativos tradicionales (condicionamiento). “Al momento de cantar ella camina junto con los niños pero no los motiva para que la sigan y no hace muchos movimientos corporales”. ...“ a la educadora le falta más motivación a la hora de cantarles ya que ellos al ver que su maestra no pone interés en la canción que está cantando los niños tienden a aburrirse o a solo imitar sus movimientos sin ningún sentido y se vuelve mecánico”.

En la relación maestro-alumno existe inhibición de la interacción, no hay empatía y la educadora escasamente enseña los valores de manera adecuada, consecuencia de la actitud de la maestra que es inapropiada, así como su lenguaje, impide que los niños actúen libremente. ...“ Ella al llegar comenzó a hablarles con voz alta pidiéndoles su atención, de nuevo no hubo canto de bienvenida y tampoco los saludó”. ..“Posteriormente llegó la educadora y habló

con voz fuerte, porque los niños estaban muy inquietos “se relajan que ya vamos a comenzar a trabajar””.

Pocas veces es paciente y comprensiva en las actividades que se realizan dentro y fuera del aula, recurre al castigo en caso de que no realicen o lleven la actividad propuesta. “La educadora los presiona mucho y los niños que aún no acaban solo tienden a copiar y confundirse más de lo que estaban al inicio de su actividad”. “La educadora separó a los niños que no habían llevado los ingredientes que les tocó y para los niños que no habían llevado nada”.

La limitación de los tiempos de cada actividad permite que solo algunos terminen mientras otros no lo hacen, buscan pretextos para no terminar la actividad, algunos niños no terminan las actividades, buscando pretexto, los niños mecanizan instrucciones y no comprenden. No hay organización de los tiempos para cada actividad porque estos son rígidos y la atención es deficiente hacia los niños pues las estrategias de enseñanza son limitadas...“Hay niños que no hacen nada en el tiempo que la educadora les da para realizar la actividad y sólo esperan a que ella suspenda”, “Que la maestra ya pida los libros porque ya me cansé”.

La atención sistemática y permanente es pobre por parte de la educadora a sus alumnos. Raramente realiza sus planeaciones de manera adecuada y coherente porque ocupa doble cargo que la distrae (directora-profesora). Pues ella se justifica por el doble cargo que tiene...“prefiere que los niños pierdan el tiempo en otras actividades que no son tan provechosas como por ejemplo el lavarse las manos”.

Dentro del campo formativo del: “Desarrollo Personal y Social del niño”. Del programa de Educación preescolar 2004, hace mención que una parte importante en el desarrollo del niño en educación preescolar es la instauración de hábitos de tipo, escolar, alimenticios e higiénicos. De acuerdo al diagnóstico realizado podemos decir que la educadora difícilmente realiza dicha tarea. ...“Cuando acaban de comer no limpian su lugar y dejan tal y como acabaron, a pesar que hayan derramado algún alimento”.

Por último pudimos observar que en la lectura de cuentos la educadora no lo hace con algún propósito u objetivo que favorezca en los niños la comprensión de dicho cuento, así como propiciar en los niños el interés por leerles más cuentos. “La educadora hizo mención que no tenía tiempo de realizar el cuento porque tenía otras cosas que hacer que si queríamos lo hiciéramos nosotras”, “ Por lo tanto, la educadora hace la lectura para matar el tiempo y mantenerlos ocupados.

ANEXO XVII

INFRAESTRUCTURA ESCOLAR MUNICIPAL

La infraestructura escolar en el municipio de Chiautempan, se integra con 102 escuelas de todos los niveles educativos desde los CENDIS hasta el nivel Medio Superior en el ciclo 2005/06. De este total, 69 son escuelas Públicas y 33 colegios Particulares. En cuanto a los planteles educativos Públicos, la mayoría pertenecía a escuelas de Preescolar y Primaria, sumando un total de 49 escuelas. Del total de colegios particulares había 22 que estaban integrados en los niveles Preescolar y Primaria. En el nivel CENDIS y Preescolar se contemplan un total de 39 escuelas donde el 56.0 % corresponde a escuelas Públicas y el 44.0 % a Particulares correspondiendo totalmente al nivel Preescolar (COPLADET, 2005).

En Educación especial contempla 3 escuelas donde 1 pertenece al Centro de Atención Múltiple de sostenimiento Federal Transferido y 2 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular Estatal.

En el nivel Básico se considera un total de 33 escuelas Primarias, 13 pertenecen al sostenimiento Federal Transferido, 10 al Estatal, 8 al Particular y 2 al CONAFE Federal. En el nivel Secundaria concentra 17 centros educativos, correspondiendo 5 al sistema Particular y 2 Federal transferido; 4 pertenecen a la modalidad de Técnica Industrial Federal transferido, 2 Técnica Industrial Estatal, 3 Tele Secundaria Estatal y 1 Tele Secundaria Federal transferido

Por otra parte en el nivel Profesional Medio considera una escuela Técnica Particular. En referencia al nivel Medio Superior el municipio cuenta con 9 planteles resaltando las escuelas de tipo Particular con 5, dos de tipo Estatal y 2 CECYTES (COPLADET, 2005).

INFRAESTRUCTURA ESCOLAR A INICIO DE CURSOS 2005/06

Nota: la información que se presenta a continuación no es la adecuada por la fecha. Sin embargo, al intentar actualizar los datos no se obtiene éxito ya que no se han reemplazado por datos recientes en la página indicada.

SOSTENIMIENTO	ESCUELAS PÚBLICAS	ESCUELAS PRIVADAS
CENDIS	1	-
EDUCACION ESPECIAL	3	-
PREESCOLAR	24	14
PRIMARIA	25	8
SECUNDARIA	12	5
PROFESIONAL MEDIO	-	1
BACHILLERATO	4	5

FUENTE: COPLADET, Dirección de Informática y Estadística. Unidad de Estadística; datos proporcionados por: SEPE. Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala. Departamento de Estadística.

ALUMNOS INSCRITOS

El comportamiento de la matrícula de inscripción en sus diferentes niveles en el sector de Educación nos permite conocer la situación real de la demanda potencial que requiere el municipio y para este ciclo escolar a inicio de cursos 2005/06 la matrícula es de 20 734 alumnos donde el 49.8 % son hombres y el 50.2 % mujeres.

En el Sistema no Escolarizado la inscripción fue de 307 alumnos que corresponde al nivel de Educación Especial y CENDIS.

Por otra parte dentro del Sistema Escolarizado cuenta con una matrícula de 20 427 alumnos, el 84.8 % se encuentran concentrados en escuelas Públicas y el 15.2 % en particulares.

De acuerdo a sus niveles el municipio cuenta en primer lugar al nivel Primaria con el 50.4 % del total de alumnos, le sigue el de Secundaria con el 24.2 %; casi en igual porcentaje se encuentran los niveles Preescolar y Medio Superior con el 14.1 % y 11.1 % respectivamente y por último el nivel de Profesional Medio con el 0.2 % (COPLADET, 2005).

ALUMNOS INSCRITOS A INICIO DE CURSOS 2005/06

SOSTENIMIENTO	ESCUELAS PÚBLICAS	ESCUELAS PRIVADAS
CENDIS	111	-

EDUCACION ESPECIAL	196	-
PREESCOLAR	2 179	704
PRIMARIA	8 999	1 304
SECUNDARIA	4 353	597
PROFESIONAL MEDIO	-	21
BACHILLERATO	1 783	487

FUENTE: COPLADET, Dirección de Informática y Estadística. Unidad de Estadística; datos proporcionados por: SEPE. Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala. Departamento de Estadística.

PERSONAL DOCENTE

Para impartir la docencia en sus dos sistemas Escolarizado y no Escolarizado el municipio cuenta con un personal docente de 978 maestros que son los encargados de dar los conocimientos tanto básicos como también de especialización técnica y profesional en sus diferentes niveles de aprendizaje y así fomentar el hábito de estudio en los alumnos. Cabe señalar que el mayor número de docentes lo encabeza el nivel Primaria con el 35.7%, le sigue el nivel Secundaria con el 30.0%, en menor porcentaje se encuentra el nivel Medio Superior con el 17.3 %, a continuación el nivel Preescolar con el 12.3 % y el resto lo componen los niveles de Educación Especial, CENDIS y Profesional Medio con el 4.7% (COPLADET, 2005).

PERSONAL DOCENTE A INICIO DE CURSOS 2005/06

SOSTENIMIENTO	ESCUELAS PÚBLICAS	ESCUELAS PRIVADAS
CENDIS	17	-
EDUCACION ESPECIAL	27	-
PREESCOLAR	81	39
PRIMARIA	294	55
SECUNDARIA	227	66
PROFESIONAL MEDIO	-	3

BACHILLERATO	92	77
--------------	----	----

FUENTE: COPLADET, Dirección de Informática y Estadística. Unidad de Estadística; datos proporcionados por: SEPE. Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala. Departamento de Estadística.

AULAS POR NIVEL EDUCATIVO

Para el ciclo escolar 2005/06 existían un total de 674 aulas en el municipio, 535 son Públicas y 139 pertenecen a Particulares. El mayor número de aulas lo concentra el nivel Primaria con 51.5%, le sigue el nivel Secundaria con el 19.0%, para el nivel Preescolar corresponde el 18.0%, el nivel Medio Superior representa el 9.3 % y el resto lo componen los niveles como los CENDIS, Educación Especial y Profesional Medio con el 2.2% (COPLADET, 2005).

AULAS A INICIO DE CURSOS 2005/06

SOSTENIMIENTO	ESCUELAS PÚBLICAS	ESCUELAS PRIVADAS
CENDIS	7	-
EDUCACIÓN ESPECIAL	6	-
PREESCOLAR	80	40
PRIMARIA	292	55
SECUNDARIA	108	20
PROFESIONAL MEDIO	-	3
BACHILLERATO	42	21

FUENTE: COPLADET, Dirección de Informática y Estadística. Unidad de Estadística; datos proporcionados por: SEPE. Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala. Departamento de Estadística.

POBLACIÓN DE 6 A 14 AÑOS QUE SABE LEER Y ESCRIBIR

El Estado ha dado atención especial a la Educación a todos los niveles de escolaridad. De acuerdo al II Censo de Población y Vivienda 2005 nos muestra que el 92.7% de la población de 6 a 14 años de edad en el municipio sabe leer y escribir, en cuanto al estado el índice fue de 90.8%(COPLADET, 2005).

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DE 6 A 14 AÑOS QUE SABEN LEER Y ESCRIBIR 2005

CONCEPTO	POBLACIÓN DE 6 A 14 AÑOS	SABE LEER Y ESCRIBIR	NO SABE LEER Y ESCRIBIR	NO ESPECIFICADO
ESTADO	209 840	90.8	8.8	0.4
MUNICIPIO	11 599	92.7	6.9	0.4

FUENTE: COPLADET, Dirección de Informática y Estadística. Unidad de Estadística; datos proporcionados por:
II Censo de Población y Vivienda 2005. INEGI.

POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS SEGÚN CONDICIÓN DE ALFABETISMO

En el municipio de Chiautempan se observa un índice elevado de alfabetismo en relación con el que marca el Estado. Para el 2000, la población de alfabetismo aumentó al contemplar un total de 36 486 alfabetos que representa el 95.3 % y el analfabeta con una población de 1 757 y que representa el 4.6% (COPLADET, 2005).

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE ALFABETAS Y ANALFABETAS 2000

CONCEPTO	POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS	ALFABETAS	ANALFABETAS	NO ESPECIFICADO
ESTADO	620 464	92.1	7.8	0.1
MUNICIPIO	38 260	95.3	4.6	0.1

FUENTE: COPLADET, Dirección de Informática y Estadística. Unidad de Estadística; datos proporcionados por:
XII Censo General de Población y Vivienda 2000. INEGI.

De acuerdo a la información obtenida de las tablas sobre educación en Santa Ana Chiautempan comentamos que dicho municipio cuenta con instituciones

para atender las a los habitantes en relación a la educación desde los primeros años de vida hasta un nivel medio superior.

En cuanto al personal docente a nivel preescolar el porcentaje es mínimo, lo cual refleja que los ingresos de la población son bajos a pesar de que en este ámbito la educación es de manera obligatoria y se encuentran ubicados en una zona urbana.