



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad 094 D.F. Centro

**APRENDER A ARGUMENTAR:
UNA PROPUESTA APLICADA EN NIÑOS DE TERCER AÑO
DEL JARDÍN DE NIÑOS “QUETZALCÓATL”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ESPECIALIDAD EN
ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA

P R E S E N T A

MARÍA GARCÍA CHÁVEZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA EUGENIA MOMOKO SAITO QUEZADA

MÉXICO, D.F. SEPTIEMBRE 2014

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACIÓN (TESIS)**

México, D.F., a 16 de agosto de 2014.

**LIC. MARÍA GARCÍA CHÁVEZ.
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 TESIS TITULADA:

APRENDER A ARGUMENTAR: UNA PROPUESTA APLICADA EN NIÑOS DE TERCER AÑO DEL JARDÍN DE NIÑOS "QUETZALCÓATL"

TESIS

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS DRA. MARÍA EUGENIA MOMOKO SAÍTO QUEZADA 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, DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**



**DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHINAS
DIRECTORA**



**S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
D. F. CENTRO**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I. EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL EN LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	8
A. Política educativa	8
1. Aporte de las Naciones Internacionales	8
2. En casa ¿Qué pasa?	11
B. La RIEB una demanda internacional	14
1. En preescolar se reforman	16
2. De párvulos a adolescentes: salto de la RIEB	19
3. Educación primaria: Potencializar contenidos valiosos	20
4. La RIEB y la lengua oral	22
C. Cambios de la RIEB	27
CAPÍTULO II. UN BREVE VIAJE POR LA EXPRESIÓN Y ARGUMENTACIÓN ORAL	28
A. Cómo hablan y argumentan los niños de preescolar	28
B. El entorno se manifiesta	33
1. Armando el rompecabezas	34
a. Estudiantes	35
b. Padres de familia	44
c. Maestras	49
2. Las últimas piezas: del problema a los supuestos	54
a. El aprieto	55
b. Preguntas de indagación	56
c. Supuestos	56
CAPÍTULO III. EL CAMINO A SEGUIR: EL MÉTODO	58
A. Investigación Cualitativa y Referente Metodológico	58
1. Investigación cualitativa	58
2. Investigación-acción	60
3. Diseño metodológico	62
4. Enfoque Biográfico-narrativo	63
CAPÍTULO IV. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: EXPRESIÓN ORAL EN LOS NIÑOS DE PREESCOLAR	72
A. Antecedentes de intervención sobre expresión oral, argumentación y el uso de la lengua en alumnos de educación básica	72
1. La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social	72
2. El lenguaje como medio para transmitir el pensamiento en el primer grado de primaria	74
3. El blog y el desarrollo de habilidades de argumentación	75
4. Familias Latinas desarrollando el lenguaje oral con sus niños	77

5. Estudio sobre la expresión oral en la infancia	78
B. Sustento Teórico-Pedagógico y conceptual del proyecto de intervención	80
1. Pedagogía por proyectos	80
2. Argumentaciones y explicaciones orales	92
3. Competencia comunicativa	107
CAPÍTULO V. ARGUMENTACIONES ORALES DE LOS NIÑOS DE TERCER GRADO GRUPO "A"	110
A. Elementos de la indagación y la intervención	110
1. Participantes	110
2. El jardín de niños "Quetzalcóatl"	113
B. Procedimiento de intervención	114
C. Competencias e indicadores	115
D. Bocetos argumentar: Diseño y fases de trabajo	116
1. Proyecto: Construyamos juguetes	117
2. Proyecto: La fiesta de despedida	127
E. Evaluación y seguimiento del trabajo realizado	134
CAPÍTULO VI. DOCUMENTACIÓN DE LA ACCIÓN	136
A. Informe general	136
1. Sujetos de la intervención	137
2. La situación previa	139
3. Técnicas e instrumentos	139
4. Análisis de la información	140
5. Resultados obtenidos	140
B. Informe biográfico-narrativo: lo que se narra es lo que pasó	145
1. ¡Es que me da pena!	145
2. Más que sólo hablar: Argumentar	148
3. Organizándose: La fiesta de despedida	163
CONCLUSIONES	176
REFERENCIAS	182
ANEXOS	186

INTRODUCCIÓN

La presente tesis es producto del proyecto de intervención, que se llevó a cabo con alumnos de tercer grado de preescolar. El propósito de dicha intervención fue; favorecer la argumentación oral de los niños preescolares con los que se trabajó. Dicho trabajo implicó no perder de vista el contexto político-educativo que circunstancialmente estuvo en su contexto, pues la práctica docente no está aislada en una burbuja y las acciones y decisiones pedagógicas que se emprenden están influenciadas por ello.

Bajo este marco se llevó a cabo la intervención realizada para apoyar a los niños en la apropiación eficaz del sistema lingüístico para realizar argumentaciones orales.

En relación a la comunicación cara a cara hoy día se ha ido perdiendo como resultado de la inmediatez en la que se vive, la falta de espacios y de personas con las cuales hablar, por falta de tiempo e interés para escuchar la explicación y argumentos de otros ante alguna circunstancia o propuesta lo que ha provocado que esta práctica se vaya disipando, potencializándose el uso de las tecnologías y el aprendizaje de las ciencias, por ser esto lo que hoy en día la escuela y la misma familia considera valioso de aprender y practicar. Lo explicado ha provocado que cada vez sean menos las oportunidades que los niños tienen argumentar al hablar.

Partiendo de la experiencia adquirida como maestra de jardín de niños y confirmando la problemática de los niños preescolares, surgió en mí la intencionalidad de intervenir con alumnos de tercer grado del jardín de niños “Quetzalcóatl” ubicado en la Ciudad de México. El proyecto de intervención tuvo como propósito favorecer las argumentaciones orales, habilidad importante dar a conocer pensamientos, exteriorizar deseos, gustos e inquietudes, así como, ser parte del grupo en el cual interactúa y con ello se contribuye a ir fortaleciendo la competencia comunicativa, objeto final en el perfil de egreso.

La tesis se conforma por seis capítulos. El Capítulo I, **El contexto Internacional y Nacional en la Reforma de la Educación Básica**, presenta los múltiples cambios económicos, políticos y por supuesto, educativos que en los últimos años se han venido dando a nivel internacional y nacional. Retomando lo que la Reforma Integral de la Educación Básica ha propuesto como enfoque educativo, competencias. Se brinda el panorama respecto a lo que ha sucedido en nivel preescolar, en cuanto al aspecto de las explicaciones y argumentaciones orales.

Continuando con el orden, el Capítulo II, **Un breve viaje por la expresión y argumentación oral**, refiere la delimitación del problema, donde se retoman aspectos tales como, el diagnóstico llevado a cabo a los grupos de tercer grado del jardín de niños ya nombrado, a los padres de familia y, por supuesto a las docentes que ahí laboran. Esto es mostrado con el propósito de otorgar una idea clara acerca de cuáles fueron los criterios, instrumentos y, resultados que dan sustento a que se trabajen la argumentación en los alumnos preescolares. Como parte fundamental de este apartado, también se muestra el problema detectado a través del diagnóstico aplicado, del que se derivó la elaboración de las preguntas de indagación, los supuestos y los propósitos que guiaron el trabajo realizado.

En el Capítulo III, **El camino a seguir: El Método**, se menciona las características más relevantes de la investigación cualitativa, seguido del diseño metodológico llevado a cabo para la intervención, dividiendo este último en dos momentos, el primero de ellos en cuanto a la investigación-acción y el segundo retomando el enfoque Biográfico-narrativo (Bolívar, 2001), para el cual también se utilizaron aspectos de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (Suárez, 2004), los cuales tienen una visión holística, etnográfica, e involucran la observación participante y la hermenéutica.

El uso de estas posiciones metodológicas llevó a la técnica del relato pedagógico, aspecto que también es explicado en dicho capítulo. Siendo este escrito el que me permitió hacer una reconstrucción narrada, retomando la voz de los agentes ahí

involucrados, –niños -, en la experiencia y la práctica educativa llevada a cabo en el aula. Para la reconstrucción de la intervención que diera cuenta en el relato pedagógico se utilizaron instrumentos que igualmente se muestran en esta sección, por ejemplo: el diario autobiográfico, entrevista, notas de campo, fotografías y el portafolio.

El Capítulo IV, **Antecedentes y Fundamentación Teórica: Expresión oral en los niños de preescolar**, se conforma de tres apartados, el primero relacionado con el estado actual del tema desde cinco investigaciones, el segundo con la *Pedagogía por proyectos* y el tercero alusivo al sustento teórico-pedagógico.

La información contenida en el Capítulo V, **Argumentaciones orales de los niños de tercer grado grupo “A”**, da referentes del diseño de la intervención, tales como: la descripción del grupo específico con el que se trabajó la oralidad en el aspecto específico de las explicaciones y la argumentación; el espacio y tiempo en el que se realizó la intervención y aplicación del proyecto, para continuar con la presentación de las competencias e indicadores que guiaron el trabajo a través de la *Pedagogía por Proyectos*.

Para mostrar el diseño de la intervención, se retomó la propuesta de las seis fases del proyecto de acción de la propuesta pedagógica *Pedagogía por Proyectos* ofrecida por Jolibert y Jacob (2009), siendo así como se plasma todo lo relacionado y planeado con los alumnos del grupo 3 “A” en el primer proyecto propuesto por ellos mismo, el cual fue denominado “Construyamos juguetes” y el segundo llamado “La fiesta de despedida”.

En el último Capítulo, **Documentación de la Acción**, se encuentra el informe de la intervención dividido en dos partes: la primera da nota del informe técnico de la misma; la segunda, integra los dos proyectos de acción que conforma el informe biográfico-narrativo, en los cuales se plasmó la experiencia real en cuanto a lo que pasó al trabajar el desarrollo de las argumentaciones orales con los alumnos.

El documento termina con las conclusiones generales derivadas de la aplicación del proyecto de intervención titulado; “Aprender a argumentar: una propuesta aplicada en niños de tercer año del Jardín de Niños Quetzalcóatl” obtenidas del proceso de trabajo, se agregan referencias y se cierra con los anexos.

CAPÍTULO I

EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL EN LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Como punto de partida en este primer capítulo se plasman aspectos que de manera directa han influido en países Europeos, Latinoamericanos y por supuesto en México, que han derivado en realizar cambios a sus políticas educativas y por ende en reformular sus sistemas educativos, a fin de que la educación que los sujetos reciban responda a los cambios rápidos y sustanciales que el siglo XXI ha traído consigo. Por ello, en el presente apartado se refieren aspectos de política educativa, vista desde los contextos internacional y nacional con base en las reformas educativas.

A. POLÍTICA EDUCATIVA

Todos los cambios económicos y políticos surgidos desde siglos pasados han traído consigo que las sociedades se transformen para responder efectivamente a lo que cada época requiere. Al respecto, el siglo XXI no ha sido la excepción, ya que ahora, nos encontramos inmersos en una época de cambios rápidos y sustanciales, los cuales, han producido una alteración radical en la manera de comunicarnos, actuar, pensar y expresarnos, a fin de dar respuesta a lo que en la sociedad se demanda.

Para el logro de lo descrito, organizaciones de renombre como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y el mismo Banco Mundial (BM) al igual que la UNESCO han promovido diversos movimientos como reformas educativas y evaluaciones como la del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, o informe PISA (siglas en Ingles), en pro de realizar modificaciones a los sistemas educativos.

1. Aporte de las Naciones Internacionales

A fin de dar respuestas rápidas a los retos del nuevo orden económico, al tiempo de salvaguardar y mejorar sus niveles socio-económicos, los países miembros de la Unión Europea expresaron que el conocimiento era el recurso más valioso para

alimentar el crecimiento económico, para ello, retomó lo que la UNESCO, promovió en los informes por ella realizados en los que sustenta que “el auge de las sociedades del conocimiento exige que se anuden nuevos vínculos entre el conocimiento y el desarrollo, ya que el conocimiento es tanto un instrumento para satisfacer las necesidades económicas como un componente pleno del desarrollo” (UNESCO, 2005:29).

Lo que significa, que ahora la información y su manejo apropiado, tiene mayor valor y está por encima del trabajo y el esfuerzo físico, siendo éste uno de los aspectos guía de la educación actual. Por ello, en el afán por lograr en los estudiantes de la Unión Europea (UE), la adquisición de aprendizajes y conocimientos sólidos que se tradujeran en crecimiento y competencia.

Lo descrito, llevó a que en la UE, se implementara el lenguaje por competencias básicas, teniendo su explicación, en fundamentos distintos a los del Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE a lo que en el informe presidido por Delors (1996), nombra como “la llave de acceso al siglo XXI”.

Asimismo, conllevó a relacionar la visión de la UE con programas tales como; cualificaciones profesionales, validación de la experiencia laboral, relación entre la formación informal y la formal así como a la educación permanente (Gimeno, 2008).

En el caso europeo, la principal motivación para la introducción del nuevo lenguaje se anidó en la pretensión de lograr unos mínimos comunes en los sistemas educativos de los países miembros, implementándose, primeramente en las universidades, en orden a constituirse en una potencia económica capaz de competir en la economía global, tomando primero el carácter económico, después político, así como la movilidad de los ciudadanos, pues al estar inmersos en un mundo global, ahora la educación se valora y se utiliza como un atractivo para captar inversiones productivas que hagan que los países tengan un crecimiento económico (Ferraro, 2002).

En los últimos años, además de prever el intercambio de estudiantes entre los países miembros de la UE, se planteó en el terreno de la educación una serie de medidas para homologar títulos profesionales, por lo que se trazaron algunos puntos mínimos aceptados por todos.

Para lograr los puntos señalados, el parlamento Europeo, se dio a la tarea de realizar diversas recomendaciones a los países miembros, a fin de alcanzar niveles altos en cuanto a las competencias. Se establecieron competencias básicas o puntos mínimos que todos debían cumplir para precisar la realización y desarrollo personal:

- 1) Comunicación en la lengua materna.
- 2) Comunicación en lenguas extranjeras.
- 3) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- 4) Competencia digital.
- 5) Aprender a aprender.
- 6) Competencias sociales y cívicas.
- 7) Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
- 8) Conciencia y expresión culturales.

Con relación a las competencias antes señaladas, es posible vislumbrar que la primera de ellas se refiere a la comunicación en la lengua materna, aspecto que en este proyecto de intervención se retomó trabajar, al observar que contribuye a la competencia comunicativa que es básica y que todo sujeto requiere desarrollar para su crecimiento y desarrollo personal con una mayor proyección lingüística y comunicativa hacia la sociedad.

En cuanto al logro de las competencias básicas, la comisión de la UE, en su intento de buscar metas comunes que proporcionaran continuidad a la Declaración de Bolonia de 1999, propuso una serie de puntos de referencia europeos en educación y formación que dieran pie a obtener una compatibilidad, comparabilidad y por

supuesto, competitividad de la educación y por ende la economía, lo que llevó al nacimiento de los siguientes puntos del Proyecto Tuning (Sacristán, 2008).

- Más inversión en educación y formación.
- Disminuir el porcentaje de abandono escolar prematuro.
- Incrementar la proporción de titulados en matemáticas, ciencias y tecnología.
- Hacer que se incremente la población que ha terminado la Enseñanza Secundaria Superior.
- Mejorar las competencias clave y favorecer el aprendizaje permanente.
- Apelar a la necesidad de aprovechar los estudios y análisis realizados por organizaciones internacionales, a fin de permitir a la unión inspirarse en las mejores prácticas a nivel internacional.

Según Pérez Gómez (2008), lo descrito conlleva a pensar que el hecho de buscar puntos mínimos en todos los sujetos mediante las competencias fundamentales o básicas es adecuado. No obstante, se debe tener en claro que el homologar tomando como bases sustanciales las demandas económicas, nos habla más de que la educación ha pasado de brindar unas bases sociales para el sujeto, a una promovida por los cambios que el desarrollo económico marca, como es el priorizar aspectos matemáticos, científicos y tecnológicos, dejando en segundo término contenidos como el desarrollo de la lengua.

Los referentes descritos se relacionan de manera directa con el aspecto económico dirigido por la OCDE que dio pauta en México a la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica) cuestión a tratar en el siguiente apartado.

2. En casa... ¿Qué pasa?

Así como los países de la UE y otros más entre ellos México procedieron a reformar sus sistemas educativos a fin de responder a las necesidades que el nuevo siglo trajo consigo. El proceso de cambio descrito ha derivado en un sistema educativo bajo una reforma basada en parámetros internacionales.

Con base en lo señalado, en el Gobierno Federal mexicano en el año 2008 en conjunto con el SNTE se acordó llevar a cabo la Alianza por la Calidad de la Educación, tomando como referentes diversas pruebas internacionales de PISA y nacionales, Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

Cabe resaltar que los acuerdos que retomaron los gobernantes en México, lo hicieron sin considerar la singularidad y necesidades reales que el país requiere reformular para la formación de individuos y ciudadanos críticos y reflexivos (Artículo 3º Constitucional).

Para que no sólo se contribuya a elevar la economía sino que la educación que se ofrezca llegue más allá, es decir, a la formación aspectos mismos que se enuncian en el perfil de egreso de la educación básica (SEP, 2011a).

Sin dejar de lado en el discurso de formar ciudadanos críticos y reflexivos la Alianza por la Calidad de la Educación contempló como principal estrategia constituir la RIEB centrada en la adopción del modelo educativo basado en competencias, en el que se pretende, según se refiere en el Plan de Estudios 2009 y se reitera en el 2011; responder a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI para elevar la calidad educativa y articular los tres niveles que conforman la Educación Básica en México, Preescolar, Primaria y Secundaria.

Como bien se señaló la RIEB toma como base educativa el enfoque por competencias, el cual establece que una competencia “[...es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer valores y actitudes...]” (SEP, 2011a:33).

Con relación al polémico constructo competencias Tobón (2009), refiere que éste término comenzó a estructurarse en la década del sesenta tomando como base dos

aportaciones básicas; por un lado la de la competencia lingüística de Chomsky, entendiéndose como una estructura mental implícita y genéticamente determinada la cual, considera a la competencia como un comportamiento efectivo, observable y verificable.

Con base en lo señalado Aboites, et al. (2012), refieren que el gobierno ha impulsado la Reforma educativa como medio para preparar a los sujetos para el contexto laboral de acuerdo en lo que requieren las grandes empresas nacionales y transnacionales teniendo como posible objetivo eliminar la conciencia social, la cual ha sido erradicada al potencializar la robotización de la mente, en la cual, el hablar, explicar y refutar son aspectos que han sido minimizados ante la implementación de este nuevo modelo que potencializa el operar y no el reflexionar.

Lo anterior conlleva, a que el sujeto pensante y quien haya desarrollado la competencia comunicativa, resulte ser un peligro para la homogenización del ser humano que se busca crear; entendida ésta como la capacidad de usar apropiadamente el lenguaje en las diversas situaciones sociales que se presentan cada día (Cassany, 2007).

En concordancia con lo anterior, Miranda (2012), asevera que algunas confederaciones como la de Cámaras Nacionales de Comercio, Servicios y Turismo y la Confederación Patronal de la República Mexicana, tienen especial interés e injerencia en asuntos relacionados con la educación, entre los que se destaca: el horario que las escuelas deben cumplir y en lo que las instituciones educativas deben poner atención para elevar los resultados de la calificación en la estandarización representada por los estudiantes mexicanos en pruebas internacionales como PISA.

Lo descrito, conlleva a la necesidad de identificar lo que la RIEB propone en lo general y en lo específico que se describe a continuación.

Con relación a lo específico en el campo de formación, alusivo al Lenguaje y Comunicación, a fin de vislumbrar que el ser humano desde su formación preescolar va desarrollando en el trabajo aúlico habilidades específicas a competencias implica que la enseñanza sistemática de la lengua oral y sobre todo el aspecto argumentativo se trata superficialmente al posponerla dentro del trabajo aulico, dando prioridad al pensamiento matemático.

Por lo que, y con base en lo señalado la importancia de llevar a cabo un proyecto de intervención que considere la argumentación oral, como elemento a desarrollar ser un aspecto esencial de la lengua.

B. La RIEB una demanda Internacional

Como medio propicio para responder a las demandas del nuevo siglo y a las recomendaciones realizadas por la OCDE, con la RIEB se realizaron cambios en los planes y programas de la Educación Básica y con ello a implantar el Enfoque por competencias que responde a estándares curriculares en los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria.

Si bien, el gobierno mexicano, decidió seguir el rumbo que la UE y otros países bajo el enfoque por competencias, para lograr una educación de calidad que respondiera a los cambios del nuevo siglo, tomando como vía el conocimiento y a su vez el modelo basado en competencias, es importante re-capacitar acerca de lo que Guevara (2012), rescata respecto a que basarse en programas y acciones estandarizadas como las propuestas en esta reforma educativa, sin tomar en cuenta las situaciones concretas, contextos diversos, son muestra de soluciones superficiales.

Con base en lo anterior, la RIEB le apuesta a elevar la calidad educativa. No obstante, lo que en la mayoría de las aulas de educación básica se vive ha sido cierto descontrol al centrar el trabajo en abordar conocimientos que habrán de evaluarse y no tanto los que son necesarios para los alumnos, de ahí la importancia

de conocer los cambios que por nivel se han dado y en específico saber lo que la RIEB propone trabajar en cuanto nivel preescolar y de manera concreta de la lengua oral.

En cuanto a las competencias y en específico las relacionadas al Lenguaje y Comunicación, se puede vislumbrar que a pesar de que este campo se divide en el aspecto oral y escrito, en el trabajo diario dentro de las aulas, se ha dado una prioridad relevante al aspecto escrito, dejando de lado la necesidad de trabajar la oralidad en los estudiantes.

Lo anterior, explica el hecho de que en el año 2011, se realizaran ajustes y mejoras a los Programas de estudio, entre otros como el deber alcanzar aprendizajes esperados para el nivel, potencializando lo que más adelante se evaluará, es decir: la comprensión lectora, escritura y las matemáticas que en preescolar se trabaja mediante el pensamiento matemático.

Así pues, con esta nueva concepción y reformulación, indirectamente se ha llevado a la educación a cumplir la función de un curso propedéutico, en el cual se forma, trabaja y enseña aquello que será evaluado.

Por lo que, se retoma desde la educación básica; y que por consiguiente resulta valioso delante de los ojos de los que serán los empleadores de aquellos que logren egresar de la educación superior.

Lo señalado conlleva a retomar lo que bien refiere Skliar (2003: 17), con relación a que:

Se debe pensar para referir cuestiones alusivas a cambios en la educación, ya que, según el autor es necesario primero un profundo silencio, una larga espera, una estética no tan pura, una ética más desalineada, dejarse vibrar por el otro más que pretender multiculturalizarlo, abandonar la homo- didáctica para hetero-relacionarse.

Con base en lo descrito lo que sigue retomar para observar, lo que se ha dejado de ver, pero desde una postura, realista, objetiva, pero sobre todo crítica.

Lo citado en el párrafo anterior implica según Pérez de Lara (2001), conlleva a no tener la sensación de tópicos vacíos, que encubren la realidad y no dejan huella.

Al respecto, Skliar (2003), señala que se debe ver más hacia la literatura que hacia los diccionarios, más hacia los rostros que hacia lo nominado y de que lo nuestro no, es un todo y seguir sorprendiéndonos, y para el caso concreto de lo que se propone a nivel preescolar.

1. En preescolar se reforman

En realidad la Reforma Integral de la Educación básica, inició en nivel preescolar aunque no denominada como tal pero sí bajo el enfoque por competencias en el año 2004 y conllevó a dar el primer cambio en cuanto a los programas de los niveles que conforman la educación básica se refiere y tener como propósito central realizar una transformación y mejorar las prácticas pedagógicas, orientadas a favorecer en los niños el desarrollo de competencias lo que supuso la implicación de cambios en las concepciones que por mucho tiempo prevalecieron acerca de los niños, sus procesos y necesidades.

Como un modo de lograr lo anterior, el PEP 2004, retomó el enfoque basado en competencias sustentado en doce propósitos fundamentales y tres principios pedagógicos; que tienen como objetivo brindar referente conceptual común sobre las características de los niños y sus procesos de aprendizaje así como destacar ciertas condiciones que favorecieran la intervención educativa dentro del aula.

Referente a la planificación del trabajo docente, el PEP 2004, sentó las bases en la construcción de situaciones didácticas, entendidas, como un conjunto de actividades articuladas que implicaban relaciones entre los niños, los contenidos y la maestra, con la finalidad de construir aprendizajes. Para ello, estas situaciones debían ser

interesantes para los niños, propias a su nivel de comprensión para que así se llegara a propiciar el uso de los conocimientos previos y así ampliarlos y lograr a la construcción de otros. Para adoptar diversas formas de organización: proyectos, talleres, unidades didácticas con el objetivo de desarrollar competencias y lograr los doce propósitos fundamentales.

En cuanto a la evaluación, en el programa se señala que la función es estrictamente formativa, para ello, las finalidades principales de ésta eran diseñar actividades donde se contrastaran los aprendizajes de los alumnos, tomando en cuenta sus logros y dificultades. Otra finalidad, es identificar los factores influyentes o que afectaban en el aprendizaje de los alumnos, incluyendo la práctica docente y las condiciones que se daban en el trabajo educativo, y la última finalidad era, mejorar la acción educativa dentro de la escuela.

Para el ciclo escolar 2009-2010, como parte de la Alianza por la Calidad de la Educación, en nivel preescolar se realizó un pilotaje de una nueva modalidad, la cual se denomina “Jornada Ampliada”, de esta manera se incrementaron dos horas diarias al horario escolar. Medida tomada con la intención de elevar la calidad de la educación, así como también trabajar con mayor énfasis aspectos relacionados con Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la implementación de una segunda lengua, Inglés, para los alumnos de tercer grado.

Para el ciclo escolar 2010-2011, la nueva modalidad se acrecentó drásticamente en los planteles de Educación preescolar del Distrito federal, previéndose generalizar la jornada ampliada en cuestión de un par de años, con el fin de darle más horas al trabajo con la escritura y pensamiento matemático, según las autoridades de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar en el Distrito Federal (D.F).

Respecto a incrementar la carga horaria resulta importante observar que se piensa que al elevar las horas dentro de la escuela es una manera de moldear ciudadanos competentes los cuales serán formados mediante una educación de calidad, la cual

se pretende ofrecer no sólo mediante más horas en la escuela, sino que esta se brindará y alcanzará mediante el estudio de otra lengua, la comprensión lectora, el pensamiento matemático y las TIC'S.

A pesar de que el PEP 2004 tenía pocos años de haberse puesto en marcha, para finales del ciclo escolar 2011-2012, e inicios del 2013-2014 los jardines de niños, comenzaron a trabajar lo que denominan Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora (SEP, 2011a), programa que enuncia tener como propósito avanzar en la consolidación del proceso de cambio de la Educación Básica, así como “[...ajustar y contar con un currículo actualizado, congruente, relevante, pertinente y articulado con los dos niveles que le siguen (Primaria y secundaria)...]” (SEP, 2011b:12).

El nuevo programa a la fecha mantiene los mismos campos formativos que el PEP 2004, así como también las modalidades de trabajo y entre las modificaciones realizadas, se encuentra la reducción del número de competencias, la incorporación de aprendizajes esperados, mismos que en el PEP 2004 no aparecían. Con ello, en nivel preescolar se da pie a la primera etapa de estándares curriculares que indican la primera fase del perfil de egreso de la educación básica, es decir, lo que se espera que los niños adquieran al concluir el tercer grado de preescolar.

En cuanto a la evaluación se implementó la llamada Cartilla de Educación Básica, al respecto, se refiere que la evaluación debe ser diagnóstica, permanente y final.

La falta de claridad o comprensión del Programa de Educación Preescolar 2004 y el cambio al Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora, sumado a la demanda continua de trabajar por competencias sin reconocer lo esencial de los conocimientos para el logro de éstas y el hecho de que la Evaluación Institucional del Logro Educativo en el D.F, sólo contemple aspectos específicos de los campos formativos de lenguaje y comunicación, y pensamiento matemático, lleva a que dentro de la mayoría de las aulas no se ofrezca una educación que cree en los estudiantes conciencia y reflexión acerca de sus propios aprendizajes.

Con relación a los cambios de programa que la RIEB trajo consigo, es importante retomar lo que Tirado (2012:69) comparte, es necesario “[...transitar del modelo de la instrucción al modelo de la formación, pasar de la información al conocimiento, donde hay movilización de saberes, se trata de comprender, pensar, argumentar. Formar nociones a partir de la comprensión de principios, comprender lo básico...]”.

En cuanto los cambios, y para adentrarse en la reflexión Skliar (2003: 19), refiere que hay momentos en los que la forma de letra puede conmover, un número es capaz de llegar a someter, que se zozobra en cualquier patio de escuela, pero que nos debemos indignar ante los festejos escolares, los pizarrones, el dictado, la rima vocalizada de la lengua oficial y la tenacidad para prohibir que el otro sea otro en nombre de la mediocridad, egocéntrica y mezquina de la mismidad.

Por tanto, en preescolar es importante revalorar la práctica pedagógica, hacia una educación integral que encamine a los educandos a ser sujetos reflexivos y no sólo efectivos o competentes en ciertas áreas, que los llevé al desarrollo de un pensamiento creativo de ahí que a didáctica general que se aplique tiene que sustentarse en un modelo educativo divergente en el que el estudiante tenga la apertura y oportunidad de reflexionar y expresar sus propias ideas, razón que movió y guió la presente intervención que presento en el Capítulo V.

2. De párvulos a adolescentes: salto de la RIEB

Con razones más o razones menos los cambios al nivel preescolar, presidieron la Reforma a Secundaria cuya propuesta curricular promueve la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos, reiterando la transformación de la relación entre maestros, estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar, así como la interdisciplinariedad en las distintas asignaturas. Por lo que, la definición explícita de las relaciones entre las asignaturas que conforman la propuesta curricular incrementa las oportunidades para integrar los conocimientos, las habilidades y los valores de las distintas áreas de aprendizaje (SEP, 2006).

La razón que señala el plan de estudios de secundaria 2006, con respecto a la disminución de es el desinterés de los alumnos, ante la saturación de contenidos lo que promovía prácticas de enseñanza que priorizan la memorización sobre la participación activa de los estudiantes por lo que, la creación de éste nuevo currículum implicó considerar sus intereses y necesidades de aprendizaje.

Por ello, el plan y los programas de estudios para educación secundaria incluyen múltiples oportunidades para que en cada grado se puedan establecer las relaciones entre los contenidos y la realidad y los intereses de los adolescentes, además de propiciar la motivación. Con todo ello, se pretende lograr a través de la implantación de proyectos ya determinados en algunas asignaturas, como es el caso de español, por lo que, vale la pena realizar un análisis crítico acerca de si éste es el medio idóneo para llegar al objetivo que el gobierno tiene, no sólo para el nivel de secundaria sino ahora para toda la educación básica.

Con relación a los planes y programas de estudio Skliar (2003), refiere que la historia de la necesidad de las reformas en educación derivan en la insatisfacción de las mismas aún mucho más que verla como un fetiche ya que su historia de cambio es más bien una metástasis que una metamorfosis.

3. Educación primaria: Potencializar contenidos valiosos

En el año 2009 la reforma finalmente llegó a la educación primaria, y con ello iniciada en el ciclo escolar 2009-2010, para dar continuidad a los planteamientos del plan y programas de estudio de educación secundaria 2006 y de preescolar 2004.

La implementación de los nuevos programas de este nivel, se dio paulatinamente. En el ciclo escolar 2009-2010 se modificaron en todos lados los programas de primer y sexto grado, en 2010-2011 los programas correspondientes a segundo y quinto grado y en e el ciclo escolar 2011-2012 dos grados restantes, tercero y cuarto. La razón por la cual lo llevaron de esta manera fue porque el primer y tercer ciclo de la

educación primaria permitirían ver la articulación con los niveles adyacentes: preescolar y secundaria.

Entre los retos de la educación primaria, se encuentran; elevar la calidad e incorporar al currículo y a las actividades cotidianas: la renovación de los contenidos de aprendizaje y nuevas estrategias didácticas, el enfoque intercultural, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje; el aprendizaje de una lengua adicional como asignatura de orden estatal; la renovación de la asignatura de Educación Cívica por Formación Cívica y Ética; y la innovación de la gestión educativa.

Los cambios curriculares dados en secundaria, trajeron consigo la propuesta de trabajo mediante proyectos, mismos que fueron prediseñados ya sea durante todo el año como es el caso de español (SEP, 2009, SEP, 2011c) o de final de último bloque, por ejemplo en biología, resulta importante cuestionarse: ¿Por qué la necesidad de preestablecer los proyectos y no promover el hecho de que los estudiantes aprendan en contextos auténticos, los cuales les provean aprendizajes significativos?.

Porque como refieren Torres y Vargas (2010), lo que se deja ver es un contexto en donde lo que importa es que las competencias se puedan mostrar como adquiridas, primeramente en la escuela y posteriormente en el ámbito educativo, por lo tanto, la institución escolar debe ser la responsable de que éstas se cumplan mediante la ejecución de los proyectos ya diseñados y bien enfocados a la anulación de la mente y la expresión de las ideas.

La culminación de esta reforma educativa se dio en el año 2011. Año en el que quedó definida la articulación en un único Plan de Estudios, que es el documento rector que marca las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.

Cabe destacar que en el proceso de reformulación, se llegó a depurar el currículum al minorizar la carga horaria y de contenidos de asignaturas sociales, por ejemplo la historia de nuestro país (Torres y Vargas, 2010), potencializando aquellos contenidos “valiosos”, es decir, matemáticas, ciencias y las nuevas tecnología de la información.

Con base en lo señalado, Skliar (2003), asevera que en educación lo que se pretende es la totalitarización institucional o de una institución, total/totalitaria que todo atrapa y contiene e incluye, que no soporta las ausencias, los olvidos y que su satisfacción se centra en cerrar sus puertas para concluir con éxito su misión antropofágica de poseer y dominar a todos y todo.

Como consecuencia de lo descrito, se puede observar que en México se optó por aplazar el trabajo en aspectos esenciales en la formación del sujeto, como es la sistematización de la expresión oral en el aspecto específico de la argumentación oral.

4. La RIEB y la lengua oral

Para esclarecer lo referente al tratamiento que la RIEB propone darle a la lengua oral y de ahí a la argumentación es importante brindar una mirada al campo de formación que abarca el aspecto que involucra todo el presente proyecto de intervención, es decir, el campo de Lenguaje y comunicación, uno de los cuatro campos de formación que hoy en día conforma el Mapa Curricular de la Educación Básica 2011 (Ver Anexo 1).

Al respecto, en el Plan de Estudios 2011, se menciona que a lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros, así como también el hecho de que posean una habilidad comunicativa no sólo en su lengua materna sino también en una segunda lengua: el Inglés.

Asimismo, el Perfil de Egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deben demostrar al término de los cuatro periodos que comprenden la Educación Básica:

*Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad, fluidez, interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.

*Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista (SEP, 2011:43a).

Es decir, de manera concreta en el perfil de egreso no se hace mención específica sobre la necesidad que tiene el hecho de desarrollar las argumentaciones orales desde la educación preescolar, para lo que es necesario retimirse al Programa que rige dicho nivel educativo para observar qué es lo que marca respecto al trabajo que en él se debe hacer en cuanto al aspecto que concierne a este proyecto de intervención, contemplando las competencias, Estándares curriculares y aprendizajes esperados, pues de acuerdo al Plan de Estudios 2011, son éstos los que proveerán a los alumnos de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de los conocimientos adquiridos, con el fin de responder a las demandas actuales en los diversos contextos en los que los sujetos se desarrollen.

En el tercer componente, de los cinco que conforman la agrupación de los Estándares curriculares, que son los descriptores de logro y los que definen aquello de los alumnos demostrarán al terminar el periodo se encuentra el sustento de la intervención realizada (SEP, 2011b). La agrupación de los componentes para el primer periodo escolar es el siguiente:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos
2. Producción de textos escritos.
- 3. Producción de textos orales y participación de eventos comunicativos.**

4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje. (p.27).

El componente tres, de estos estándares, en donde se encuentran seis de los aspectos relacionados con el hecho de dar argumentar, siendo éstos, el 3.1, 3.2, 3.4 y 3.6, 3.8, 3.10:

- 3.1 Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias mediante el lenguaje oral.
- 3.2 Participa con atención en diálogos y conversaciones, escucha lo que otros dicen y respeta turnos al hablar.
- 3.3 Comunica información acerca de sí mismo y de su familia (nombres, características y direcciones).
- 3.4 Entiende y usa convenciones comunes de la conversación; por ejemplo, tomar turnos.
- 3.5 Pide y ofrece ideas, y ayuda al tomar parte en actividades con otras personas.
- 3.6 Expresa opiniones y preferencias, y se involucra en la actividad argumentativa.
- 3.7 Formula preguntas acerca de eventos o temas de su interés.
- 3.8 Explica los pasos que conllevan actividades, como seguir una receta, participar en un juego o construir un juguete.
- 3.9 Presenta información sobre un tema, usando un soporte gráfico y objetos de su entorno.
- 3.10 Distingue los hechos fantásticos y los reales en una historia, y explica las diferencias entre ellos.
- 3.11 Narra anécdotas, historias, cuentos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, y habiendo referencia al tiempo y al espacio.
- 3.12 Compone, individual y colectivamente, canciones, rimas, trabalengua, adivonanzas y chistes.
- 3.13 Escucha, con cuidado y atención, poemas, canciones, cantos en ronda, adivinanzas, trabalenguas y chistes. (SEP, 2011b: 29).

Los seis aspectos, señalados como los más cercanos a lo que el presente trabajo aborda, son conocimientos básicos de la lengua, por ejemplo el participar en

conversaciones, escuchar y tomar turnos al hablar, no obstante, el estándar crucial y directamente involucrado en la necesidad vislumbrada de la actividad argumentativa es el 3.6, misma que se potencializó durante la estrategia pedagógica base Pedagogía por Proyectos, que en la fase 1 del proyecto de acción los estudiantes tienen que argumentar, tomar posición y fundamentar su decisión.

De manera aún más específica, se puede observar que de las cuatro competencias de la lengua oral del campo formativo Lenguaje y Comunicación, la primera de ellas y la segunda son las que se relacionan un tanto con la argumentación:

Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.

Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.

Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.

Aprecia la diversidad lingüística de su región y su cultura. (SEP, 2011b:47).

De los veintitres aprendizajes esperados que el plan de estudios 2011 marca como “indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser...” (SEP, 2011b:48), correspondientes de las competencias antes enunciadas, el aspecto de la lengua oral en cuanto a argumentar, queda solo en que:

- Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o no con lo que otros opinan sobre un tema.
- Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros.
- Solicita la palabra y respeta turnos de habla de los demás.
- Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula; proporciona ayuda durante el desarrollo de actividades en el aula.

Estos aprendizajes esperados, antes enunciados, son los que el actual programa de nivel preescolar, marca trabajar para el desarrollo del acto argumentativo en los alumnos preescolares, siendo éstos y otros más los que resulta imprescindible lograr en los alumnos preescolares, a fin de que sean sujetos cuya competencia comunicativa puedan utilizar como medio para lograr avances en su educación y por supuesto, en su vida diaria.

En la realidad de las aulas, el hecho de que se termine potencializando el pensamiento matemático, la escritura (comienzo de este proceso en preescolar) y las ciencias, es lo que se ha estado viviendo, sucediendo así no por iniciativa de las maestras, sino más bien como un requerimiento de la misma Coordinación de Educación Preescolar, que año tras año solicita que se prioricen aquellos aspectos relacionados con las tres áreas antes mencionadas.

Lo anterior ha traído consigo el hecho de que las argumentaciones orales no sólo en el papel sean un logro que debe ser alcanzado ya que es un aspecto a desarrollar de suma importancia, sin embargo, en la realidad se pide priorizar aquello que en la sociedad actual se considera importante y además aquello que es sujeto de ser evaluado por instancias y pruebas internacionales y nacionales, lo que ha dejado de lado, el trabajar la argumentación en los niños preescolares, cuestiones que oralmente no se erradican. Este es un trabajo docente que no se ve.

Lo señalado y de acuerdo a Skliar (2003), conlleva a lo que él llama el inmediato silencio o el rápido suicidio, con lo que se dice algo sin decir nada, para banalizarlo, para decir algo y en la última palabra darlo por terminado, a mencionar excesivamente un nombre y luego no saber cómo nombrarlo, como lo son la reproducción de la currícula hasta el hartazgo ya que las reformas se venden y por ende se compran mientras la masacre del otro permanece.

C. Cambios de la RIEB

Entre otros cambios importantes que en un principio trajo consigo la Reforma Integral de la Educación Básica, fue la denominada “transversalidad”, término que atribuye el acto de desarrollar algunos temas desde diversas asignaturas, a fin de propiciar una formación crítica, a partir de la cual los alumnos reconocieran los compromisos y responsabilidades que se atañen a su persona, y a la sociedad en la cual se desenvuelven (SEP, 2009).

A pesar de que lo anterior pareciera un aspecto novedoso, en la práctica diaria la transversalidad se ha dado a través del trabajo no sólo de temas específicos abordados desde diversas asignaturas, sino que esto en algunos casos se ha llevado a cabo a través de la implementación de nuevas modalidades de trabajo, tales como los proyectos.

Al respecto, Skliar (2003), asevera que no, nos veamos tentados a trazar equivalencias, donde prevalece la ambigüedad, que no produzcamos simetrías, donde las palabras se deshacen en desorden, pero sobre todo no insistamos en nombrar lo innombrable, ni pretendamos administrar las diferencias para mitigar y ocultar la realidad.

Por todo lo anterior y ante la necesidad de trabajar la lengua oral de manera conciente y puntual, fue necesario conocer e identificar los aspectos que obstaculizan la expresión de la argumentación en los alumnos de jardín de niños en el que se implementó la propuesta de intervención y el proyecto de intervención. Por lo que, se aplicó el Diagnóstico Específico que diera luz las áreas específicas para apoyar a los niños en el aspecto de la lengua oral antes citado.

CAPÍTULO II

UN BREVE VIAJE POR LA EXPRESIÓN ORAL

Posterior a conocer el panorama general de la política educativa a nivel internacional y nacional y las implicaciones de las reformas; el presente capítulo se conforma en un primer momento, de aspectos propios que delimitan el tema a través de un diagnóstico que justifica la necesidad de trabajar la argumentación oral en nivel preescolar.

En un segundo momento se presentan las características de la comunidad escolar del Jardín de Niños “Quetzalcóatl” ubicado en la Ciudad de México en la delegación Miguel Hidalgo, institución en la que se desarrolló la intervención pedagógica.

Asimismo, se exponen el diagnóstico específico; las técnicas e instrumentos aplicados a la muestra incidental de los alumnos de tercer grado, de las maestras, y la muestra por cuotas de padres. Finalmente se dan a conocer los resultados y la enunciación del problema atendido durante la intervención, las preguntas de intervención y supuestos teóricos que se plantean.

A. Cómo hablan y argumentan los niños de preescolar

De acuerdo con Burke (1996:38), culturalmente y de acuerdo a una de sus cuatro tesis o conclusiones sobre la relación existente entre las lenguas y la sociedad “hablar constituye una forma de hacer, que la lengua es una fuerza activa dentro de la sociedad, un medio que tienen los individuos y grupos para controlar a los demás o para resistir a tal control, un medio para modificar la sociedad o para impedir el cambio, un medio para afirmar o suprimir identidades culturales”.

Por lo que, expresar oralmente lo que se piensa, cree o siente, está sujeto a un aspecto de poder, en donde hablar es priorizado a quienes se cree deben o saben realizarlo dejando de lado el hecho de que todos los seres humanos incluidos los niños más pequeños, tienen y tenemos la necesidad de hacerlo, sin importar si se es hombre o mujer, de mayor a menor.

Al respecto, según Barragán (2005), se hace evidente la dejadez respecto a que las habilidades verbales orales son un instrumento y objeto de aprendizaje para los sujetos. Por lo que, se debe considerar que a nivel social tanto de manera internacional y nacional, lo que menos se quiere es que la gente sea hábil para hablar y argumentar, porque el hacerlo conlleva que aprendan a protestar ante injusticias que las personas se preparen y que tenga competencias específicas que lleven a un uso de la lengua de forma crítica y reflexiva.

Entre otras cosas, ante injusticias dado que el Sistema Educativo Nacional Mexicano, ha aceptado entrar en la encrucijada de permitir que dentro de la educación se priorice el trabajo en áreas específicas como las matemáticas y en el caso de la lengua, la lectura retomando la velocidad de ésta. Siendo necesario que en el trabajo con la lengua se llegue más allá, siendo la propuesta: que el uso de ésta, sea de manera crítica y reflexiva (Santanusana, 2005).

Al respecto, el Programa de Educación Preescolar 2004 y el actual Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora, refieren que, "... el uso del lenguaje, en particular del lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar." (SEP, 2011b:44). Fundamentan para ello que el lenguaje oral, es utilizado para establecer y mantener relaciones interpersonales, expresar deseos y sentimientos, para intercambiar, confrontar, defender, proponer ideas y opiniones, así como para tratar de convencer a otros, mediante la explicación y argumentación. Por lo anterior, se dice que la escuela es el espacio propicio para el aprendizaje de nuevas formas de comunicación para todos los alumnos.

No obstante, a pesar de que el PEP 2004 y el Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora, le dan valor al aspecto oral de la lengua, en la realidad, lo que sucede es que por parte de la misma Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, se pide que dentro de las aulas se le dé prioridad al aspecto del lenguaje escrito y pensamiento matemático, esto como medida para poder obtener buenos resultados en la Evaluación Institucional del Logro Educativo.

La postura de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, deja de lado lo estudiado por Wolf (2008), respecto a que históricamente lo que hace que nos acerquemos con humildad a la escritura no es el hecho de comprender la morfología sino es la conciencia explícita de las características principales del lenguaje oral, de ahí que sustente la decisión/necesidad de trabajar el aspecto oral de la lengua como prioridad verdadera y como medio que facilita el aprendizaje de la lectura y contribución a la alfabetización, en este caso de los niños en edad preescolar y más concretamente con los involucrados en el presente proyecto.

Priorizar solo el uso de la lengua escrita, da muestra de que se ha infringido el aspecto integral, del cual nos habla el Artículo 3º Constitucional, que a la letra dice:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2011: 4).

Constitucionalmente, se tiene establecido que la educación debe ser integral, sin embargo, hoy en día la educación ha tendido cada vez mayor ímpetu a priorizar sólo aquellos aspectos que son sujetos a evaluación.

Además de que las instituciones superiores de la Coordinación de Preescolar, realizan demandas en cuanto a darle preferencia al acercamiento a la lengua escrita, ahora las mismas profesoras¹.

También se inclinan por trabajar aspectos que, en primer lugar las autoridades solicitan y también aquellos que dentro de la percepción popular, que han sido o son aprendizajes apreciados como más valiosos, entre los que se desataca, la alfabetización (Cassany, 2007).

¹Se hace uso de este término, debido a que dentro del nivel preescolar la mayor parte de docentes que laboran son mujeres.

Si bien es cierto, que como docentes hay que hacer el esfuerzo de adecuar nuestro lenguaje al de nuestros niños para establecer puentes que permitan entablar diálogo con ellos en los distintos escenarios comunicativos; el maestro, también tiene que considerar y mostrar a los alumnos que el proceso comunicativo no es lineal sino que se realiza mediante una construcción conjunta, donde es necesario interpretar intenciones, poner en juego la cooperación y negociación de significados, así como aprender a ver el conflicto y malentendido que puede surgir en la comunicación (Tusón, 2002).

De ahí, la importancia que desde el nivel preescolar, la educación promueva en los niños el lenguaje, no sólo para cubrir una función social básica sustentada en su contexto; pues su comunicación es esencialmente oral y al convivir con distintos seres humanos en edad y cultura es un aspecto imprescindible (Calsamiglia, 2002).

En ese sentido, otro factor, por el que se ha dejado de lado el trabajo con la expresión oral en los alumnos, es por la concepción de que “ya saben hablar”, lo que lleva a pensar: para qué trabajar un aspecto que los alumnos ya dominan.

Con relación a lo descrito, Cassany (2007), ofrece una interesante explicación, acerca del por qué es importante que la escuela también trabaje la lengua oral, y al respecto expresa que:

La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como la redacción escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión (Cassany, 2007:135).

Las concepciones anteriormente expresadas son aspectos fundamentales por los que se abandona el trabajo sistemático con la lengua oral en el ámbito educativo y fuera, por ello es importante considerar, que hay que desarrollar oportunidades para

que los estudiantes practiquen de forma sistemática prácticas de expresión oral que los lleven al uso de prácticas sociales del lenguaje.

Aunado a lo anterior, la oportunidad de que los alumnos amplíen su expresión oral, por lo regular es un acto, que tanto en la escuela como en casa, se ha dejado limitado, debido a que la mayoría de las veces se opta por realizarles correcciones gramaticales a fin de que se expresen correctamente, más allá de promover la competencia comunicativa, mediante la promoción de espacios en los que los alumnos puedan comunicarse.

También es relevante indicar que el estatus infantil en el que se tiene a los niños preescolares, es otro aspecto que ha venido obstaculizando la expresión oral.

Con relación en eso, Cassany (2007), refiere que la mayoría de las veces los alumnos viven en una familia reducida, lo que se traduce en falta de modelos lingüísticos; la creciente influencia de los medios de comunicación en el comportamiento y por ende en el lenguaje de los niños, así como también, la manera en la que los adultos se dirigen a los niños, es decir, con un lenguaje simplificado y con diminutivos, aspectos que más allá de beneficiar la competencia comunicativa, la reducen cada vez más.

Por último, es preciso recapacitar acerca de la importancia que tiene el valorar y trabajar la expresión oral en los niños, no como algo impuesto sino como un aspecto transcendental que se debe rescatar tanto en casa como en la escuela, reconociendo que dentro del uso de la lengua la diversidad existente debe ser respetada y utilizada como medio de aprendizaje social, para así llevar a los niños a reconocer la importancia que tiene el ser escuchados, escuchar, expresar sus propuestas, argumentos e inquietudes.

El soporte de lo anteriormente expuesto se traza en el diagnóstico específico realizado, mismo que a continuación se muestra.

B. El entorno se manifiesta

El Jardín de Niños en el que se realizó el diagnóstico y se desarrolló la propuesta de intervención, lleva por nombre “Quetzalcóatl”, se encuentra ubicado en la Ciudad de México en la delegación Miguel Hidalgo y pertenece a la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, por lo que es un jardín de niños público, que desde el ciclo escolar 2009-2010, cubre un horario de jornada ampliada, de 8:30 am a 14:30 pm de lunes a viernes.

La colonia a la que pertenece el Jardín de Niños, es la colonia Modelo Pensil, considerada dentro de un índice de desarrollo social bajo en la delegación Miguel Hidalgo (INEGI 2011) a diferencia de colonias adineradas como la colonia Lomas de Sotelo, Lomas de Chapultepec, entre otras. Lo descrito se sustenta con las fichas de salud que se elaboran a inicio del ciclo escolar a los padres de familia, las cuales muestran que efectivamente pertenecen al nivel social señalado.

En cuanto al nivel de escolaridad, la mayoría de los padres de familia cursó hasta la secundaria, encontrándonos con que los papás son quienes regularmente tienen ese nivel y en el caso de las mamás, éste llega a ser un poco superior a la secundaria.

El jardín de niños, está conformado por cinco salones de los cuales son dos de segundo grado y tres de tercer grado – en este último, es mayor el número de niños de re-ingreso que en los grupos de segundo grado-, el número de alumnos por grupo es de veintiocho o treinta y dos niños aproximadamente.

La conformación de la plantilla docente y de apoyo, la institución cuenta con personal directivo, de apoyo a la dirección, cinco educadoras, una maestra de ritmos cantos y juegos, maestra de educación física, maestro de Inglés y dos personas de limpieza.

Se atienden alumnos cuyas edades oscilan entre los 3 años 10 meses y 5 años, es decir alumnos en edad preescolar de segundo a tercer grado. Algunos de los

alumnos inscritos, pertenecen a familias extensas, monoparentales y nucleares (mamá, papá, hermanos), siendo la primera y la tercera las que más prevalecen.

Los alumnos, al estar inmersos en diversos tipos de familias incluidas las conformadas de manera nuclear, la mayoría se encuentran a cargo del cuidado de las mamás, ya que algunas de ellas no trabajan, es decir, primordialmente los padres son los proveedores económicos.

Asimismo se ha incrementado el que los niños estén a cargo de los abuelos u otros familiares como son tíos, tías o vecinos, debido a la necesidad que ha surgido por incrementar los recursos económicos de la familia.

Con relación a las ocupaciones de los padres de familia con base en la ficha de salud realizadas por las titulares de grupo al inicio del ciclo escolar 2011-2012, se encuentra que algunos son: Choferes, trabajadores en empresas, vendedores o empleados.

Debido a las ocupaciones laborales de los padres de familia, en el jardín de niños, se observa que el apoyo de ellos principalmente es en festivales que la escuela organiza como el día del padre o de la madre. Como consecuencia, hay pocos padres que constantemente están al pendiente de sus hijos, mediante acciones como; buscar la manera de ir por ellos o estar en contacto con la maestra titular.

1. Armandando el rompecabezas

Para contar con datos fidedignos con la intención de intervenir se realizó el diagnóstico específico que a continuación se presenta.

El diagnóstico fue realizado a inicios del ciclo escolar 2011-2012, con el fin de obtener datos representativos de los actores involucrados en el jardín de niños, por lo que se aplicaron entrevistas en el año 2011 en el mes de agosto: a las maestras los

días 11 y 13; a los padres de familia y alumnos; del 25 al 31. El diagnóstico se realizó bajo el método de la investigación-acción (La Torre, 2003).

Para fines prácticos en cuanto a la organización del trabajo y facilitar la comprensión de la manera en la que se realizó el diagnóstico, se presenta el análisis explicativo, el tipo de muestreo, técnicas, instrumentos, recursos y resultados obtenidos de cada actor. Los datos, se presentan en tres apartados, comenzando con los alumnos, seguido de los padres de familia para finalizar con las maestras. A continuación se muestran los resultados obtenidos.

a. Estudiantes

A fin de obtener datos con relación a cómo los niños daban argumentaciones, se llevó a cabo un muestreo de tipo casual o incidental, el cual, consistió en seleccionar una muestra directa o intencionada.

Dicha muestra fue conformada por alumnos de los grados de tercero. Del grupo “B” y “C” se tomó un niño por grupo y del “A” se tomaron dos alumnos, por lo que, la muestra total fue de cuatro alumnos, siendo tres niñas (femenino) y un niño (masculino), sus edades oscilaban en los cuatro años cumplidos; todos los niños fueron de reingreso.

A los alumnos de la muestra, se les aplicó una entrevista individual informal, cuando estuvieron ante una situación que se prestó para entablar un diálogo maestra-alumno. A pesar de que la entrevista fue informal, se tomó en cuenta el siguiente guión (Ver Cuadro 1 y Anexo 2), que no fue empleado con todos los niños, pero que fue útil para equiparar lo que se preguntó y así no dispersar la conversación. El cuadro, muestra el tipo de preguntas que se les realizaron a los niños durante las entrevistas informales que se aplicaron a los niños de la muestra.

También se realizó una observación directa llevada a cabo durante los recreos, desayuno y colación², cuando los alumnos estuvieron ante alguna circunstancia que se prestara a dar argumentaciones, como por ejemplo una disputa con un igual.

Cuadro 1 Entrevista realizada a los alumnos

<i>Entrevista para alumnos</i>	
Propósito:	Conocer las y argumentaciones que los alumnos dan.
¿Cómo te llamas?	Michel Cárdenas Moreno
¿Cuántos años tienes?	4 (muestra los dedos)
¿Tienes hermanos?	Emiliano (dice que juega a triciclos porque a su primo le gusta) *no tiene hermanos.
¿Cuál es tu caricatura favorita?	Dora la exploradora.
¿Por qué?	Porque me gusta
¿Qué es lo que gusta de ella?	No contestó
¿Quién es tu mejor amigo?	Señala a Sebastián
¿A qué juegas con él o ella?	
¿Por qué?	
¿A qué te gusta jugar?	Parque, porque mamá, papá y Víctor juega, se divierte.
¿Te gusta venir a la escuela?	Sí.
¿Por qué?	Porque me gusta toda la escuela y el rosa

Las técnicas de la entrevista y la observación, fueron aplicadas durante los días 25, 26 y 29 y 30 de agosto del año 2011.

²La colación, es un momento diferente al desayuno, en el que los alumnos toman algún alimento ligero. Esto solamente es en los jardines que están en jornada ampliada.

Para facilitar la preservación de los datos obtenidos de las entrevistas y la observación, fue necesario emplear una grabadora de audio y un diario de campo abierto (La Torre, 2003), que se utilizó durante todo el proyecto- como el que se muestra en el siguiente ejemplo (Ver Cuadro 2).

Cuadro 2 Diario de campo empleado durante el diagnóstico específico

Diario autobiográfico del día 7 de Marzo 2012
Sexta sesión del proyecto

María García Chávez

Descripción de los hechos
El día de hoy, la sesión fue un poco rara, ya que la maestra titular del grupo no estaba, por lo que los alumnos estaban repartidos. Los niños se reagruparon para poder comenzar a trabajar en la sesión de hoy. Una vez que todos llegaron se pudo comenzar con la sesión. Como la vez anterior a esta, se había acordado que llevarían los materiales para ya comenzar a trabajar, les cuestioné si cada quien había llevado los materiales que se habían comprometido a llevar para poder trabajar, al respecto fueron Ana y Adrián los únicos que cumplieron con llevar los materiales con los que se habían comprometido. El resto de los niños al ver que no se podía trabajar, comenzaron a decir que para la otra ya llevarían lo que les correspondía, al cuestionarles por qué no lo habían llevado, varios contestaron que porque se les había olvidado recolectarlos o decirle a sus papás (Renata, Mario), siendo ahí en donde al preguntarle qué se podía hacer para que no se les olvidaran los materiales, fue cuando Valeria propuso hacer una lista, al escuchar la propuesta Renata y otros alumnos como Mario dijeron que se podía hacer una lista en un papel para que cada quien se la llevara a casa y así ellos pudieran recordar qué necesitaban llevar a la escuela para comenzar a trabajar en el proyecto de los juguetes.

Relación con la teoría
Considero que mi papel mediador, también ha tenido que prever lo que acontecerá, además de que ahora me he podido percatar de que el aspecto de recordar las posibilidades, es útil, precisamente para que no suceda este tipo de aspectos imprevistos que en realidad requieren de que se realice un trabajo más sistemático, como es la interrogación de un texto, la cual requiere de una preparación con él.

En esta ocasión se llevó a cabo una lista, para la cual, los alumnos se vieron involucrados en la resolución de cómo se debía elaborar, como ellos tenían claro el propósito que esto tenía, en realidad fue un trabajo rápido y organizado, mostrándose así lo que Jolibert (2009) menciona en cuanto a que los alumnos deben tener un sentido de la iniciativa, así como también el hecho de que el papel del docente tendrá que re valorar las expectativas para con los alumnos, que en este caso no se si las mías son tan grandes que espero que sean los niños quienes se percaten de todo.

La información recolectada de ambas técnicas se conjuntó en la realización de una tabla que contiene 16 indicadores, los cuales muestran aquellos aspectos que revelan lo ocurrido con los alumnos en los momentos en que dieron razones tanto con sus iguales como a otros adultos del jardín de niños.

Tabla 1. Articulación

Indicador	Clara	Poco clara
Articulación		
Masculino 1	X	
Femenino 1	X	
Femenino 2		X
Femenino 3	X	

Al realizar el análisis de las tablas (Ver Tabla 1), encontramos que un 75% de los alumnos entrevistados y observados manifestaron una articulación clara, entendiéndose esta como el hecho de posicionar correctamente los órganos articulatorios para producir el sonido específico que se desea.

El otro 25% tiene una articulación poco clara, no obstante, sus mensajes se pueden comprender. Las tablas 2, 3, 4 y 5 que a continuación se muestran son en las que se han plasmado algunos de los aspectos paralingüísticos de la lengua.

Tabla 2. Ritmo

Indicador	Adecuado	Demasiado Lento	Demasiado rápido
Ritmo			
Masculino 1			X
Femenino 1	X		
Femenino 2			X
Femenino 3	X		

En cuanto al ritmo que los alumnos utilizaron para expresarse, entendiéndose éste como el hecho de hablar más fluido y entrecortado (Jover, 2009), de acuerdo a la tabla 2, se puede observar que el 50% de ellos utilizó un ritmo adecuado, no obstante el otro 50% lo hizo demasiado rápido, lo cual puede estar hablando de nerviosismo al expresarse con otros. En este sentido, es relevante mencionar que el momento de la entrevista y la observación fueron en su mayoría durante los recreos.

Al respecto, es importante tomar en cuenta lo que Tusón (2002), refiere en cuanto a los componentes a partir de los cuales se estructura todo hecho comunicativo, siendo aquí el denominado de *situación* en el que se debe poner atención, ya que la localización espacial y temporal del acto comunicativo pudo influir en que el ritmo fuera rápido.

Tabla 3. Volumen

Indicador	Adecuado	Ligeramente alto	Ligeramente bajo
Volumen			
Masculino 1			X
Femenino 1	X		
Femenino 2			X
Femenino 3	X		

En el caso del volumen, comprendiéndose este como el hecho de gritar, susurrar o hablar en un volumen medio, encontramos que el 50% de los alumnos utilizó un volumen adecuado, en contraste con el otro 50% que empleó uno ligeramente bajo.

Es importante aclarar, que este cincuenta por ciento está relacionado con los alumnos que en general se muestran más tímidos al expresarse con los adultos, es decir, la relación con el entrevistador no fue mucha (Tabla 6), ya que la mayor parte del tiempo hablaron para sí mismos.

Tabla 4. Entonación

indicador	Se ajusta a las pausas lógicas	Marca énfasis	Desigual	Monótona
Entonación				
Masculino 1			X	
Femenino 1	X			
Femenino 2		X		
Femenino 3		X		

En cuanto a la entonación (de la afirmación a la duda, del entusiasmo al susto, de la súplica al orden...) realizada, se puede observar (Ver Tabla 4), que en general no existieron dificultades, además de que, este no fue un aspecto que afectara el mensaje de los alumnos.

La expresión empleada por los alumnos en cuanto a su oralidad, mostró que la mitad de ellos tienden a tropezarse durante el acto comunicativo, así como también, en algunos casos es poco fluida.

Con base en lo anterior, es importante retomar lo que Cassany (2007), comenta en cuando a que, siempre se ha preocupado más por la gramaticalidad y por la normativa de la expresión de los alumnos, que por la soltura, la seguridad o la facilidad que ellos muestran al hablar, sin embargo, se olvida, que una buena

expresión es la combinación de la velocidad, ritmo, soltura, seguridad y conexión del discurso.

Tabla 5. Expresión

Indicador	Ágil y fluida	Poco fluida	Tropiezos (titubeos, muletillas, cortes)
Expresión			
Masculino 1		X	
Femenino 1			X
Femenino 2			X
Femenino 3	X		

En este caso es importante notar que los aspectos de las tablas 1, 2, 3, 4, 5 y 6, son indicadores que si bien no en todos los casos denotaron problema, sí deben balancearse en clase, a fin de que los alumnos puedan tener una expresión adecuada.

La expresión adecuada debe estar equilibrada en cada uno de los indicadores retomados, ya que, de lo contrario, cómo se pretende trabajar la explicación y argumentación en los alumnos, cuando ellos poseen dificultades en aspectos básicos de la expresión oral y su propia seguridad al hablar o entablar un diálogo con las maestras, lo cual remite al hecho de observar la cinésica en los alumnos, lo cual se muestra con gestos, mirada y en sí con la actitud del hablante con el oyente, es decir la relación con el entrevistador (Ver Tabla 6).

Tabla 6. Relación con el entrevistador

Indicador	Busca el contacto	Desigual	Habla sólo para sí
Relación con el entrevistador			
Masculino 1			X
Femenino 1		X	
Femenino 2			X
Femenino 3		X	

Lo que se muestra en estas listas, es el hecho de que hay alumnos que no tuvieron mayores dificultades al expresarse de manera oral, no obstante, hay otros que sí las manifestaron, de ahí que no se requiere comenzar de cero el trabajo en cuanto a la expresión oral de los niños, al respecto “La escuela debe proponerse ensanchar el repertorio verbal de los alumnos para que éstos puedan usarlo como instrumento de comunicación en situaciones variadas” (Nussbaum, 2002: 69).

Tabla 7. Exposición de ideas

Indicador	Ordenada	Poco ordenada	Desordenada
Exposición de ideas			
Masculino 1	X		
Femenino 1	X		
Femenino 2		X	
Femenino 3		X	

Al exponer las ideas, la mitad de los participantes, mostraron que lo hacen de manera ordenada, sin embargo, la otra mitad, en algunos momentos, sus ideas fueron poco ordenadas, esto aunado a que también se dio el hecho de cambiar de tema, por lo que sus ideas no fueron del todo claras.

Tabla 8. Argumentaciones

Indicador	Amplias	Cortas
Argumentaciones		
Masculino 1		X
Femenino 1	X	
Femenino 2		X
Femenino 3		X
*CORTAS PORQUE SÍ O PORQUE ME GUSTA		

En esta tabla, ya se muestra el aspecto relacionado con las argumentaciones que los alumnos dieron, encontrando que el 75% de la muestra, brindó argumentaciones cortas, es decir, en momentos solamente contestaron porque sí o su equivalente porque me gusta, sin dar mayores argumentos que sustentaran sus decisiones.

Con base en la tabla anterior, se observa relevante lo que Santasusana (2005:28), menciona en cuanto a que, “hay personas que dominan bien la lengua en sentido general, pero se sienten inseguras en algunas esferas concretas de la comunicación, precisamente porque no dominan las formas discursivas genéricas creadas para esas esferas”, de ahí, que se reconozca que si bien los alumnos ya poseen un bagaje en expresión oral, todavía resulta necesario trabajar algunos aspectos específicos, tales como la confianza para poder expresarse oralmente en cualquier circunstancia.

En la interpretación de la tabla 9, solamente se retomarán aquellos indicadores que muestran ser aspectos que dificultaron la argumentación en los alumnos. Comenzando por el hecho de que, los alumnos sólo a veces dieron mayores argumentaciones, a demás de decir *porque sí*, el porcentaje de esta respuesta fue alta, ya que 75% de los alumnos sólo lo hizo a veces y sólo el 25% siempre dieron argumentaciones.

En cuanto a repetir lo que otros compañeros dijeron, cuando es necesario argumentar sobre algún suceso o idea, el 50% de los niños, realizaron esto a veces, 25% de ellos lo hicieron casi siempre y el otro 25% rara vez.

Al respecto, Cassany (2007:135), sostiene que, “No se trata de enseñar hablar desde cero, los alumnos ya se defienden mínimamente en las situaciones cotidianas en las que suelen participar: conversaciones familiares y coloquiales, diálogos, explicaciones breves”, sin embargo, en el caso de estos alumnos, sí se requiere ampliar su abanico expresivo.

Un aspecto que se logró detectar, en cuanto a la expresión oral de los alumnos al momento de dar argumentaciones, es el hecho de que, todos los niños que participaron en la muestra, en ocasiones, señalaron los objetos en vez de nombrarlos.

Tabla 9. Argumentar

Indicador	Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
Coherencia durante la plática					
Masculino 1		X			
Femenino 1		X			
Femenino 2			X		
Femenino 3			X		
Da argumentos además de decir porque si					
Masculino 1			X		
Femenino 1		X			
Femenino 2			X		
Femenino 3			X		
Repite lo que otros dicen					
Masculino 1				X	
Femenino 1			X		
Femenino 2		X			
Femenino 3			X		
Señala los objetos o a las personas en vez de nombrarlas					
Masculino 1			X		
Femenino 1			X		
Femenino 2			X		
Femenino 3			X		
Respeta turnos al hablar					
Masculino 1			X		
Femenino 1			X		
Femenino 2			X		
Femenino 3			X		
Argumenta sin necesidad de que se le solicite					
Masculino 1				X	
Femenino 1			X		
Femenino 2				X	
Femenino 3				X	
Habla con los adultos de la escuela					
Masculino 1				X	
Femenino 1		X			
Femenino 2			X		
Femenino 3			X		
Habla con sus iguales y se expresa adecuadamente con ellos.					
Masculino 1			X		
Femenino 1	X				
Femenino 2		X			
Femenino 3		X			

De ahí que, se puede pensar que el vocabulario que los alumnos requieren para expresarse no es muy amplio, por lo que, recurrieron a señalar los objetos a los cuales se referían.

Respecto a lo anterior Cassany (2007), retoma el hecho de que, todos sabemos que los alumnos tienen problemas importantes de expresión, entre los que se rescatan, falta de fluidez y corrección, pobreza léxica e inmadurez sintáctica, además de que

son incapaces de llevar a cabo determinadas intervenciones orales más complicadas, siendo importante identificar este tipo de problemas dentro de la expresión oral de los alumnos, para que a partir de ellos se pueda iniciar el trabajo y así poder llegar a que sean capaces de dar argumentaciones, no sólo cuando se les solicita, sino que esto sea por iniciativa propia, ya que el 75% de los alumnos sólo utilizó estos aspectos del discurso cuando así se les solicitó.

En cuanto al escuchar y respetar los turnos al expresarse, el 100% de los niños, solamente realizó este aspecto a veces, por lo tanto, se debe tener presente que, para poder trabajar la capacidad de comunicarse, el trabajo de las cuatro habilidades lingüísticas; escuchar, hablar, leer y escribir, debe ser abordado de manera equitativa e integral (Cassany, 2007).

Una vez presentado el panorama general acerca de los factores detectados en los niños de tercer grado en cuanto a lo que interviene al momento de dar argumentaciones orales, se procederá a ver cómo influyen los padres de familia en este aspecto.

b. Padres de familia

Para aplicar los instrumentos a los padres de familia, se seleccionaron mediante un muestreo por cuotas (Hernández, et al., 2003), el cual consiste en, determinar las condiciones/cuotas que se requiere que los individuos cumplan, con el fin de colaborar en la investigación.

Para ello, se seleccionaron: dos papás cuyos hijos dieran mayores argumentaciones y dos papás cuyos hijos casi no explicaran (esto de acuerdo al criterio de la maestra de grupo).

A los participantes señalados se les aplicó la entrevista formal estructurada misma que se muestra a continuación (Ver Cuadro 3, Anexo 3).

Para mantener los datos recolectados, se empleó la grabadora de voz, cuaderno de notas y el diario de campo. La información recabada del instrumento se analizó mediante categorizaciones (Álvarez-Gayou, 2003).

Al respecto, en algunos casos, los resultados se muestran en porcentajes debido a que las respuestas recolectadas, se prestaron para ello. El primer dato importante que se observa después de aplicar la entrevista es el hecho de que sólo asistieron madres de familia. De ellas el 75% se dedican al hogar, y el 25% que se conforma por una participante además de ser ama de casa es consultora de una marca de productos de belleza.

La escolaridad promedio es nivel medio superior, aunque en algunos casos no está concluido.

Al conversar acerca del tiempo que platican con sus hijos, se encontró con que la primera categoría responde a que:

1. La mayoría conversan durante el transcurso del día.
2. Una minoría conversa cuando los niños así lo quieren.

En este aspecto, es importante resaltar el hecho de que, sólo un 25% que corresponde a una entrevistada, manifestó tomarse tiempo específico para conversar, es decir solamente se enfocan a ello. No obstante, el otro 75% platica con los niños mientras realizan otro tipo de actividad.

Si bien el hablar se aprende hablando y de acuerdo con Calsamiglia (2002), el uso lingüístico al formar parte de la acción social y como actividad, la mejor manera de aprenderla es ejercitándola; aquí se debe tener en cuenta el tipo de conversaciones que se tienen y la frecuencia con la que se entablan diálogos tanto en casa como en la escuela. Con relación a lo anterior, las conversaciones entre los padres y los hijos, mostraron que los tópicos de los cuales se habla son relacionados con:

1. Actividades escolares.
2. Programas televisivos.
3. Sentimientos.

Cuadro 3

Entrevista realizada a padres de familia

Entrevista para padres de familia

Propósito: Conocer la manera en la que los niños explican y argumentan con sus cuidadores, así como también la influencia que éstos tienen en el hecho de las argumentaciones que los niños dan.

*¿Cuál es su nombre?

Ale Carreto

*¿A Qué se dedica?

Hogar

*¿En dónde estudió?

Preparatoria

*En su tiempo libre ¿Qué le gusta hacer?

Casi no tengo, pero cuando si, me gusta ir al parque con los niños

*¿Por qué?

*Al día aproximadamente ¿qué tiempo platica con su hijo?

Antes de la escuela y cuando llega

*Sobre qué aspectos le gusta platicar con su hijo.

escuela, que le pasa, tele

*Cuál de estos dos aspectos le parece más importante que su hijo aprenda

a) Hablar (argumentar)

b) Leer y escribir

*Cuando su hijo hace algo, a su parecer incorrecto ¿Cuál es su reacción?

Qué hiciste

*Cuando le pregunta a su hijo Por qué le gusta hacer cierta actividad, como por ejemplo jugar; ¿Cómo suele contestar?

Porque esta bonito

*Para usted ¿Qué significa dar una buena explicación y argumentación?

hablar bien, se ayuda con las manos

*¿En qué momentos considera necesario dar argumentos?

Cuando llora

*¿Considera que su hijo da argumentos cuando se requieren?

No.

¿Cuáles con los aspectos por los que considera que su hijo da o no argumentos?

Porque no sabe expresarse, pena, miedo

¿Qué tipo de influencia, considera tiene la escuela en la falta o no de la argumentación en los alumnos?

por los compañeros, le dan miedo

Al respecto, uno de los aspectos que inciden en el desarrollo del lenguaje es la televisión. En concordancia con lo descrito (Cassany, 2007), refiere que hoy en día; es ésta la que preside en las horas familiares, es decir, el contacto lingüístico entre

niños y adultos, ha disminuido cuantitativa y cualitativamente, y de esto también da fe, el tipo de vocabulario, juegos y los tópicos de los cuales los alumnos hablan dentro de la escuela tanto con sus iguales como con los adultos.

Al cuestionarles, acerca de cuál aspecto de la lengua consideraban más importante que sus hijos aprendieran, hablar o leer y escribir, el 50% dijo que hablar.

El otro 50% opinó que leer y escribir, aquí, es importante mencionar que de acuerdo a la cuota tomada, el 50% de las mamás que dijeron que hablar, son aquellas cuyos hijos de acuerdo a la opinión de las maestras, tienden a dar menores argumentaciones.

Al retomar la importancia de la lectura y escritura, sobre la lengua escrita, se tiene o se ha tenido como superior, dado que es un aspecto que en la percepción popular, es más valioso. Por lo que, hablar bien o hablar mejor no se ve como una necesidad muy valorada (Cassany, 2007).

La actitud de las entrevistadas, con relación a la reacción que tienen, cuando sus hijos realizan alguna actividad al parecer incorrecta, se encontró con que el 100% de ellas los regañan, lo que muestra que en este tipo de circunstancias las oportunidades comunicativas y, explicativas de los alumnos se dejan de lado.

Tras contrastar estos datos con lo que las maestras manifestaron realizar en la escuela en las mismas circunstancias, se puede observar que el tipo de reacción es totalmente diferente, puesto que expresaron que primeramente se les pregunta. Por ello, es importante resaltar cómo las prácticas en la escuela y en la familia son diferentes y cómo éstas pueden contribuir o no, a que los alumnos tengan mayores o menores posibilidades de expresarse de manera oral.

En cuanto a lo que para las mamás es considerada una adecuada explicación por parte de su hijo(a), se encontró que:

1. Es cuando les dicen el porque de lo acontecido.
2. Cuando el alumno es capaz de hablar bien.

Al correlacionar las respuestas obtenidas de las docentes con las de las madres de familia, se vislumbra, que las mamás a diferencia de las maestras no retoman que los alumnos respondan con relación a las consignas que se les dieron.

Es decir, las mamás al contestar esta pregunta solamente retomaron el papel del alumno. Por lo anterior, es relevante observar cómo el papel de la maestra y de la mamá es totalmente diferente en cuanto a la manera en la que se toman los cuestionamientos y por ende en el que se actúa.

En cuanto a los momentos en los que las entrevistadas consideran necesario que los niños den argumentaciones, se encontró que es cuando:

1. Ocorre algún problema.
2. El niño hace algo malo.
3. Aprende.

Derivado de lo descrito es importante tomar en cuenta el rol que los alumnos tienen en casa, ya que si bien la explicación es el primer paso para defender lo ocurrido, también es para, poder externar los pensamientos y no sólo es como un medio de defensa.

Ya por último, las mamás en un 75% convergió en el hecho de que los niños sólo dan argumentaciones en algunas ocasiones, retomando algunas de las causas por lo que esto ocurre es por el miedo de los niños ante los adultos, pena, o timidez.

El otro 25% que como ya se mencionó consta de una participante comentó que los niños sí dan argumentaciones cuando así se requiere y que esto es como respuesta a que se sienten en confianza.

Con base en lo obtenido en las entrevistas y la observación doy a conocer la información proporcionada por las docentes.

c. Maestras

Para seleccionar la muestra de las maestras a quienes se les aplicó una entrevista formal estructurada (Ver Cuadro 4, Anexo 4).

Se utilizó el muestreo casual o incidental (Hernández, et al., 2003), el cual consiste en, seleccionar una muestra directa e intencionalmente de los individuos de la población a los que se tiene fácil acceso.

Para este diagnóstico, se eligieron a las maestras que estuvieran frente a grupo en el jardín de niños, las cuales en un inicio eran seis y posteriormente fueron cinco.

Las maestras que laboran en el Jardín de Niños “Quetzalcóatl”, son profesoras con relativamente pocos años de servicio, ya que van de los 3 a los 15 años.

Tienen pocos años de experiencia en el trabajo con los alumnos preescolares y son personas de poca movilidad en cuanto a centros de trabajo.

Los recursos empleados para preservar la información recabada de las entrevistas arriba señaladas fueron; la grabadora de voz, el formato de entrevista, así como el cuaderno de notas y el diario de campo.

La información obtenida, se analizó mediante categorizaciones. No obstante, en algunas preguntas se obtuvieron datos un tanto más estadísticos, los cuales son presentados en porcentajes que se describen a continuación (Álvarez-Gayou, 2003).

La formación de las maestras del jardín de niños es de Licenciatura en Educación Preescolar, siendo el 66.67% egresadas de Escuelas Públicas como lo son; la

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños o la UPN unidad 303, el 33.33% de las demás profesoras son egresadas de Instituciones Privadas.

El 50 % de las maestras han trabajado mayoritariamente con segundo grado y el otro 50% con tercer grado, encontrando que la movilidad en cuanto a grado no es muy regular. Lo anterior, deja ver, que cada maestra ha construido una concepción acerca de lo que se debe trabajar en cada grado y lo que para esa etapa es importante.

Cuadro 4 Entrevista realizada a maestras

Entrevista a docentes del jardín de niños "Quetzalcóatl"	
Propósitos: Conocer la manera en la que los alumnos dan argumentaciones dentro de la escuela. Conocer la percepción que las maestras tienen acerca de la argumentación.	
¿Cuál es su nombre? <i>Ma. Isabel Hernández Gómez</i>	
¿Cuántos años de servicio ha tenido o tuvo frente a grupo? <i>10 años</i>	
¿En dónde estudio? <i>ENMÓN</i>	
En sus años de servicio, ¿Cuál ha sido el grado escolar que más veces ha atendido o atendió? <i>TERCERO</i>	
¿En su tiempo libre qué actividades le gusta hacer? ¿Por qué? <i>Dormir, porque me relajo</i>	
Dentro de su plan de trabajo, a qué tipo de actividades le da mayor peso	a) Escritas b) Orales
Cuál le parece más importante desarrollar en los alumnos	a) Escritas b) Orales
¿Por qué? <i>Hace falta la oral.</i>	
Cuando pregunta a los alumnos de su grupo sobre algún suceso ocurrido, le contesta con argumentos completos de acuerdo a las características de su edad y no con frases cortas: Siempre () Casi siempre (X) A veces () Rara Vez () Nunca ()	
En vez de expresar sus propias ideas, los alumnos suelen repetir las ideas, argumentaciones de otros: Siempre (X) Casi siempre () A veces () Rara Vez () Nunca ()	
Para usted ¿Qué es dar una adecuada explicación y argumentación por parte de los alumnos? <i>cuando contesta lo que se le pregunta</i>	
Explique: Cuando un alumno le pega a otro compañero sin razón aparente, ¿Cuál es su reacción (Cómo maestra)? <i>Le pregunto qué paso</i>	
Qué tipo de respuestas obtiene de los alumnos, cuando a estos se les preguntan aspectos como; ¿Por qué te gusta, o por qué lo hiciste? <i>Porque sí</i>	
¿Considera que sus alumnos tienen facilidad para argumentar? <i>no todos,</i>	
¿Por qué? <i>por falta de actividades</i>	
En su experiencia considera que los alumnos dan argumentaciones cuando la situación lo amerita. <i>Hay quienes no quieren participar</i>	
¿Qué factores o circunstancias considera limitan las argumentaciones en los alumnos? <i>Distracción, platican</i>	
¿Considera que los alumnos preescolares tienen la capacidad para dar argumentaciones? <i>Sí</i>	

Al adentrarse a la temática planteada en cuanto a la importancia que se le da a la lengua oral con relación con la escrita, se obtuvieron datos interesantes, ya que se muestra que el 50% de las maestras dentro de su plan de trabajo le dan más peso a la lengua oral que a la escrita, sin embargo el otro 50% manifestó hacer lo contrario. Con base en lo señalado, Cassany (2007:96), comenta que “la interrelación entre las habilidades orales y escritas debe ser estrecha”.

Cuando se les cuestionó acerca de la importancia que para ellas tiene cada uno de estos aspectos, lengua oral y enseñar a leer y escribir, el 66.67% de las maestras manifestó que, la lengua oral les parece más importante trabajarla con los alumnos, y el 33.33% de las profesoras externó que ambas son importantes. Con estos datos, es imprescindible observar, como a pesar de que se externa que el trabajar la lengua oral es más importante que la escrita, al momento de realizar los planes de trabajo las profesoras tienden a darle mayor peso a las escritas.

Al respecto, Calsamiglia (2002:29), comenta que “Lo que está en la mente del profesor tiene una repercusión crucial en la manera de plantear su trabajo, ya que, subyace a todo su quehacer orientativo y a toda intervención pedagógica” . Es decir, en el trabajo docente, interviene no sólo la formación profesional que se adquiere en las escuelas normales o universidades, sino también los requerimientos de las autoridades y por qué no, lo que los padres de familia desean que sus hijos aprendan.

En la entrevista aplicada, al preguntarle a las profesoras sobre la regularidad con la que los alumnos se expresan con argumentaciones adecuadas, el 66.67% manifestó que los alumnos casi siempre hacen uso de argumentaciones completas y el 33.33% restante consideró que solamente en algunas ocasiones.

Sin embargo, al cuestionarles sobre la frecuencia con la que los niños suelen repetir las argumentaciones de otros, los porcentajes se invirtieron, es decir, 66.67% de las educadoras comentó que, es a veces cuando los alumnos las repiten y el 16.66%

dijo que esto es casi siempre y el otro 16.66% comentó que esto siempre lo hacen los alumnos.

Al cuestionarles, sobre lo que ellas comprenden respecto de argumentar, las categorías encontradas son las siguientes y se colocan en el orden de coincidencia/saturación cuando:

1. Dan respuestas coherentes.
2. Los alumnos se dan a entender.
3. Los alumnos hablan de su experiencia.

Al analizar la primer categoría, se encuentra con que, la relación que las profesoras realizan con la palabra explicar, la asocian a las explicaciones que ellas dan, es decir, las consignas que se supone los alumnos deben hacer, en cambio, las otras dos categorías, ya son asociadas a la oralidad de los alumnos, por lo que es relevante vislumbrar que el concepto de argumentar no es del todo claro, entonces, cómo se pretende trabajar este aspecto cuando existe una confusión en lo que cada término se refiere.

Debido a lo anterior, resulta imprescindible definir qué se entiende por explicar y argumentar.

Santassusana (2005), coincide en que, explicar se entiende como una actividad que, partiendo de una base expositiva o informativa necesariamente existente, se realiza con la finalidad demostrativa. De ahí que, una explicación no se limita a informar, en el sentido de mostrar el conocimiento, sino que pretende hacer comprender por qué tal cosa o tal fenómeno es o actúa de un modo determinado.

En cambio, argumentar es definida por Canals (2007), como una habilidad del pensamiento que trata de argumentar para probar o demostrar una posición con la intención de convencer a alguien de aquello que se afirma o niega. En el caso de

Samper (2006:139), “para argumentar se requiere encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen la idea” .

Retomando la experiencia de las profesoras y sus vivencias con los alumnos, al preguntarles cuáles eran las respuestas más comunes de los niños cuando les cuestionaban aspectos como ¿Por qué te gusta?, se pudieron rescatar dos categorías, las cuáles son; Porque sí y porque me gusta. Con estas respuestas, entonces, podemos entender que los alumnos solamente se quedan en dar una pequeña opinión, sin dar si quiera una explicación y por ende, tampoco argumentación.

Con relación a las ocasiones o momentos en los que los alumnos suelen dar argumentaciones, la primera categoría que se pudo observar:

1. Es ocasional, dependiendo de la etapa en la que el niño se encuentre.
2. Es ocasional sólo cuando es en privado, es decir, sin exponerlos.

Al respecto, es importante recordar que el aspecto oral de la lengua tiene mucho que ver con la personalidad, así como también el ambiente en el que se encuentre, lo anterior se retoma de la experiencia de trabajo denominada “El lenguaje como medio para transmitir el pensamiento en el primer grado de primaria“, (Castillo, 2005).

Entre los aspectos que, al parecer de las docentes, limitan en los alumnos el que puedan dar argumentaciones, se encontraron:

1. La personalidad
2. Falta de oportunidades
3. El ambiente en casa, tiempo de atención de los padres hacia los hijos, el nivel de escolaridad y el ejemplo de los cuidadores.

Estas categorías, muestran el aspecto del cual Bodrova (2004), habla acerca de la teoría de Vygotsky, en cuanto a que; el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tienen una profunda influencia en cómo se piensa, el contexto social forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos.

Por lo tanto, se observa que tanto el contexto social como la personalidad son aspectos que influyen en el hecho de que los alumnos den argumentaciones, mostrando así, la importancia de realizar el estudio y por ende la intervención en cada uno de los aspectos influyentes en el desarrollo del niño, retomando cada actor involucrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

2.Las últimas piezas: del problema a los supuestos

Al conjuntar los datos arrojados de los instrumentos aplicados a la muestra de las maestras, padres y alumnos, fue posible identificar que, dentro de la escuela se le da un mayor peso a las actividades escritas, a pesar de que las maestras y los padres de familia manifestaron que la oralidad es un aspecto que tiene relevancia, esto de acuerdo a las entrevistas aplicadas.

Al triangular (Hernández, et al., 2003), los datos obtenidos de los tres participantes, se dejó ver que los niños solamente argumentaron en algunas ocasiones, siempre y cuando sean las maestras o padres de familia quienes pregunten. Mostrando que las respuestas se quedan en el plano de decir “porque sí” o “porque me gusta”.

El espacio y el tiempo en el que los alumnos, tienen la posibilidad de hablar o expresarse de manera oral, fueron reducidos tanto en casa como en la escuela, no obstante, la manera en la que este aspecto se trabaja en estos contextos, difieren mucho. Por un lado las maestras solamente promueven esto cuando les preguntan a los niños, y por el otro, en casa a este aspecto casi no se da importancia, dejando ver la necesidad de promover espacios en los que ellos puedan expresar argumentaciones.

Cuando los alumnos suelen expresarse de manera oral, algunos de los aspectos que muestran son un ritmo rápido, tropiezos, volumen bajo y la relación con el otro es indiferente, lo cual puede hablar de una falta de seguridad.

Al respecto, se encuentran coincidencias en lo manifestado por las maestras y los mismos padres, quienes expresan que una posible causa de la falta de argumentaciones, es la inseguridad, además de que éstas solamente son cortas o son repetición de lo que otro compañero expreso, a la vez de que los niños las dan únicamente cuando se les pide y no cuando se requiere, sea en casa o en la escuela. Mostrándose así el hecho de que, en el aspecto oral en específico en las argumentaciones que los niños dan, existe un área de oportunidad que puede ser retomada mediante un proyecto de intervención.

a. El aprieto

Después de haber realizado el análisis de los datos recolectados en el diagnóstico específico, el problema identificado se enuncia como:

Respecto al problema de las argumentaciones orales, los estudiantes de tercer grado de preescolar al tener escasas oportunidades para comunicarse tanto en la escuela como en su contexto primario lo hacen con argumentos sencillos que en la mayoría de los casos no van más allá del *porque sí o porque no*.

Además de que se expresan con inseguridad, manifestándola con ritmo apresurado, volumen bajo, tropiezos y muletillas al conversar. En la escuela se ha identificado que han sido descuidados aspectos básicos de la lengua oral, tales como; toma de turnos al hablar, clima de cortesía lingüística y también poca iniciativa para participar en intercambios lingüísticos.

b. Preguntas de indagación

Las preguntas que guiaron la intervención, fueron las siguientes:

- ¿De qué forma establecer tiempos y espacios en los que los niños expresen oralmente argumentaciones y a su vez mejoren la competencia comunicativa?
- ¿Cómo se pueden favorecer los aspectos paralingüísticos- volumen, ritmo y cinésica- en niños preescolares, para que indirectamente estos promuevan en ellos la mejorara de la competencia comunicativa en cuanto a argumentar?
- ¿Qué tipo de estrategias es necesario emplear para obtener propuestas que sean retomadas para la organización del trabajo, dentro de un clima agradable, donde se incorpore la cortesía lingüística, por los niños, dentro del marco de *Pedagogía por Proyectos*?

c. Supuestos

Los supuestos que sustentan la intervención son:

- La implementación de asambleas en las que los niños expresen oralmente propuestas de trabajo, propicia la ejercitación de la argumentación y favorece la competencia comunicativa.
- El trabajo con aspectos paralingüísticos como volumen, ritmo y cinésica, favorecen la habilidad comunicativa de los niños para dar argumentaciones orales.
- La aplicación de condiciones facilitadoras y la organización sistemática de proyectos, el rol del docente y de estudiantes basadas en *Pedagogía por Proyectos* contribuirá a que se incorpore la cortesía lingüística en las actividades, donde los estudiantes externen argumentaciones orales por iniciativa propia.

Posterior a enunciar los datos obtenidos del diagnóstico específico, y de conocer las preguntas y supuestos rectores de la intervención, se procede a explicar el enfoque metodológico de la intervención: la documentación el Biográfico-narrativa, así mismo

las técnicas empleadas para obtener la información necesaria que ayudó y arrojó datos a tomar en cuenta en la construcción del relato pedagógico.

CAPÍTULO III

EL CAMINO A SEGUIR: EL MÉTODO

El capítulo III se conforma de cuatro apartados; en la primera parte se integra lo referente al paradigma cualitativo (Álvarez- Gayou, 2003), por ser éste en el que se enmarca el presente proyecto de intervención. En la segunda parte se dan referentes relacionados a la Investigación- acción, ya que fue esta forma del paradigma cualitativo la que guió el primer momento de la presente investigación, es decir, el diagnóstico específico realizado. La tercera parte enuncia el diseño metodológico viable para la intervención. Se cierra con lo referente a la documentación biográfica-narrativa.

A. Investigación Cualitativa y Referente Metodológico

Para comenzar propiamente con este tercer capítulo, a continuación se muestra el diseño metodológico seguido en el proceso del proyecto de intervención.

1. Investigación Cualitativa

La investigación cualitativa, tiene muchas diferencias en relación con la investigación de corte cuantitativo, que hasta no hace mucho era el medio predilecto para llevar a cabo las investigaciones en las diferentes áreas.

A pesar de que la investigación cuantitativa por mucho tiempo fue la utilizada, algunos investigadores, vislumbraron la necesidad de encontrar otro paradigma, el cual, fuera un medio propicio para conocer la intersubjetividad de las ciencias sociales.

La investigación cualitativa, fue el paradigma, que brindó una nueva manera de llevar a cabo la investigación en las ciencias sociales.

Algunas de las características más importantes y significativas de este tipo de investigación de acuerdo a Álvarez-Gayou (2003), son:

- La investigación está vinculada con la acción.

- El investigador es miembro del grupo.
- Los investigadores siguen un diseño de investigación flexible.
- Se ve a las personas con una perspectiva holística, retomando los aspectos pasados de los sujetos.
- Los investigadores, actúan con los sujetos de un modo natural y no intrusivo, es decir, la investigación se realiza desde dentro.
- En los estudios realizados, se centran en los procesos y no en los productos.
- La investigación, se realiza en el entorno del mundo real y en el tiempo en que los hechos suceden, es decir, no se crean escenarios en los que los sujetos interactúen de manera artificial.
- Las estrategias para la obtención de datos, son flexibles.
- Todas las perspectivas son valiosas.
- Al estudiar a las personas, el investigador llega a conocerlas en el plano individual, obteniendo un conocimiento directo de la vida individual y social.
- Se parte de que cualquier situación, persona o hecho es digno de estudio, puesto que la subjetividad y las condiciones en las que se dan, son únicas e irrepetibles.
- Los investigadores cualitativos siguen directrices y no reglas, lo cual hace que la investigación en sí sea flexible.
- Se da un prolongado e intenso contacto con lo que se estudia y con quienes se estudia.

A pesar de que la investigación cualitativa puede definirse como flexible, es importante rescatar el hecho de que ésta se basa en tres conceptos fundamentales: la validez, confiabilidad y la muestra (Álvarez-Gayou, 2003).

El primer concepto, se refiere al hecho de que la observación, medición y apreciación se enfocan en la realidad que se investiga. La confiabilidad, hace referencia a los resultados estables, seguros, congruentes, iguales a sí mismos en diferentes

tiempos. Con el fin de que la confiabilidad sea cumplida, en la interpretación de los datos se retoma la triangulación y la saturación.

Si bien es cierto, que la investigación de corte cuantitativo es reconocida por su rigurosidad científica, la investigación cualitativa, como ya se expuso, también cuenta con esa rigurosidad. Congruente a este tipo de investigación, a continuación se explica el enfoque biográfico-narrativo, siendo éste el utilizado durante el segundo momento de la investigación-intervención aquí presentada.

2. Investigación- acción

Dentro de la investigación-acción existe una amplia variedad de prácticas para llevarla a cabo. No obstante, se ha retomado la postura de La Torre (2003), para conceptualizar lo que a continuación se presenta.

La investigación-acción, puede definirse como el hecho de realizar una averiguación dentro del centro, la cual, es llevada por el propio profesor con el fin de mejorar su práctica educativa a través de un proceso constante de acción y reflexión sobre lo que acontece en el día a día.

Entre las características más sobresalientes de este tipo de investigación, La Torre (2003), retomando a Kemmis y MacTaggart (1988), reseña las siguientes:

- Es participativa y sigue una espiral de ciclos de planificación, acción y reflexión.
- Es colaborativa.
- Proceso sistemático de aprendizaje.
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas.
- Implica registrar, recopilar y analizar, proceso mismo que exige llevar un diario personal en el que se retome este ciclo.
- Proceso que implica realizar cambios.

- Se realizan análisis críticos de las situaciones.
- Comienza con pequeños ciclos que posteriormente irán avanzando hacia problemas más importantes.

Como es posible observar, la investigación-acción no es una manera más de investigar, pues es el encuentro que debe haber entre la acción y la investigación de lo que ocurre en el aula, lo que llevará a mejorar y comprender la situación deseada.

Para lograr lo anteriormente descrito, la investigación-acción, se basa en un proceso, que si bien ha sido estudiado por muchos, las fases que aquí se retoman son las de Kolb (1984) y Carr y Kemmiss (1988), retomados por La Torre (2003), las cuales son: planificar, actuar, observar y reflexionar.

Con el fin de llevar a cabo la investigación, dentro de la primera fase del ciclo es pertinente realizar un plan de acción, el cual contempla elementos tales como: la idea general o el problema, el diagnóstico del problema, la hipótesis de acción.

La segunda fase del ciclo, corresponde a la acción, la cual debe ser deliberada y está controlada.

La tercera fase, es la concerniente a la observación de la acción, que tiene que ver con la observación o supervisión del plan de acción, para que a través de la recolección de la información, el empleo de técnicas e instrumentos que brinden datos de lo acontecido se pueda llegar a la cuarta fase, la cual es, la reflexión, siendo aquí en donde se cierra el ciclo y esto da paso al informe y posiblemente al replanteamiento del problema, lo cual, llevará al inicio de un nuevo ciclo.

Cabe aclarar que, pese a que la investigación-acción, tiene como base estas cuatro fases, para el caso concreto que se presenta en esta tesis, la utilización de elementos de este enfoque se dio en el primer momento, es decir, en el diagnóstico

específico, ya que para el desarrollo de la acción, se recurrió a la documentación biográfica-narrativa, basada en aspectos expuestos a continuación.

3. Diseño metodológico

En esta primera parte se muestra concretamente el diseño metodológico empleado durante los dos momentos vividos durante el proyecto de intervención, es decir, diagnóstico y la acción /intervención.

El primer momento fue el diagnóstico específico, éste se llevó a cabo con bajo el enfoque de la investigación-acción.

Entre las técnicas empleadas, se encuentran, la entrevista formal estructurada, una informal y la observación directa, para conocer las especificaciones de este momento de la intervención, se recomienda ver Tabla 5.

El segundo momento, es el referente a la intervención misma, en esta parte del proyecto de intervención se utilizó el enfoque Biográfico-narrativo con apoyo de la Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas realizando un relato biográfico único, para ver las técnicas utilizadas y el tipo de técnicas llevadas a cabo, la tabla 10 muestra el lugar en el que se llevó a cabo la intervención, haciendo énfasis en las características propias de los participantes, así mismo se manifiesta el sustento metodológico e instrumentos empleados durante el diagnóstico específico y la recogida de datos.

Una vez mostrado el diseño metodológico llevado a cabo, a continuación se explicitan, aspectos relacionados con él, tales como la investigación de corte cualitativo, la investigación acción y, por supuesto el enfoque Biográfico- narrativo.

Tabla 10. Diseño metodológico

Campo de intervención	Sustento Metodológico	Instrumentos
Centro: Jardín de Niños "Quetzalcóatl". Ubicación: Delegación Miguel Hidalgo, México D.F. Turno: Jornada ampliada (8:30- 14:30Hrs). Grupo: tercer grado grupo "A", 28 alumnos, 15 mujeres y 13 hombres. Edades: 5 y 6 años cumplidos Tiempo de aplicación en tres momentos: 21 de febrero-28 marzo (12 sesiones) 17 de abril- 24 de mayo(11 sesiones) 19 de junio-2 de julio (8 sesiones)	*Investigación de corte cualitativo.	
	- <u><i>Diagnóstico específico.</i></u> *Enfoque: investigación-acción. *Análisis: Explicativo *Tipos de muestreos: casual y por cuotas.	*Cuestionarios *Cuaderno de notas. *Grabación de audio. *Diario de campo.
	- Técnicas: *Entrevista formal estructurada para padres y docentes. *Entrevista informal para alumnos. *Observación directa a los alumnos.	
	- <u><i>Enfoque metodológico.</i></u> *Enfoque metodológico Biográfico- narrativo con apoyo de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, para la recogida de datos/recaudo metodológico de la intervención. *Relato único con análisis holístico.	*Cuestionarios. *Diario autobiográfico. *Notas de campo. *Prácticas de oralidad (conversaciones). *Videograbación y grabación de audio de las sesiones.
	- Técnicas: *Entrevista a profundidad. Formales e informales. *Observación participante.	*Carpeta de aprendizajes (contratos de aprendizajes, rúbricas ,listas de cotejo, etc.). *Fotografías.
	*Documentos (alumnos). *Triangulación teórica y de datos. -Uso de los tipos de comentario en comunidad de atención mutua	

4. Enfoque Biográfico-narrativo

El enfoque Biográfico-Narrativo, retomado de Bolívar (2001), fue el utilizado para mirar, analizar e interpretar la intervención realizada con los alumnos preescolares, en cuanto a la problemática detectada.

Por tanto, es necesario explicar en qué consiste, en qué se sustenta, cómo está conformado y por supuesto, la manera en la que ha sido empleado en el proyecto de intervención.

El interés de la investigación educativa por el uso de este método, comenzó cuando, se indagó la dimensión personal como un factor crucial en los modos como los profesores construyen y desarrollan su trabajo, asentándose a finales de los setenta. Hoy en día el uso de este enfoque dentro del ámbito educativo ha ido adquiriendo importancia en cuanto a su utilización, ya que gracias a él, se adopta una perspectiva

interpretativa, en la cual, el significado de los actores, se convierte en el punto focal de la investigación, cuyo fin es la construcción de una investigación narrada.

Este enfoque, es una modalidad de investigación, que permite hacer una reconstrucción y recapitular algunas experiencias y prácticas educativas llevadas a cabo, en este caso, en el aula.

Lo anterior es relatado incluyendo el estudio del pasado, presente y futuro de cada aspecto involucrado, llevando a cabo la coherencia y secuencialidad de los hechos. Lo que es relatado por las palabras de uno de los agentes ahí involucrados –el profesor- quien realiza una doble función, por un lado es el investigador y por el otro, es el relator de lo acontecido (Suárez, 2004).

El enfoque biográfico-narrativo, tiene como objetivo significar la realidad mas que reflejarla, de ahí que lo que se retoma, sean experiencias, las cuales deben ser auto-interpretadas, situadas y relacionadas con otras personas involucradas, para posteriormente hacerlas públicas a través de algún tipo de relato (Bolívar, 2001).

Por lo que, los relatos de experiencia pretenden documentar aspectos no documentados de la experiencia escolar, con el propósito de estimular la memoria pedagógica de la escuela, así como también recrear las imágenes y por supuesto, hacer circular las historias de la vida escolar (Suárez, 2004).

Para lograr lo anterior, y también con el fin de que los relatos no sean únicamente un registro de experiencias, durante el proceso de construcción de éstos es necesario llevar a cabo la práctica reflexiva, que supone realizar una interpretación, construcción y reconstrucción de sentidos, lo que lleva al escritor a pensar y repensar por escrito las prácticas llevadas a cabo, esto haciéndolo de manera horizontal.

Como puntos centrales, el enfoque Biográfico-narrativo menciona algunos momentos a tomar en cuenta para la realización del relato:

- 1) Identificar y seleccionar las experiencias.
- 2) Escritura y reescritura del o los relatos.
- 3) Lectura.
- 4) Publicación del relato. Es un punto focal, ya que gracias a esto, es que el escrito y en sí los resultados obtenidos son dados a conocer a otros sujetos.

En concordancia con Bolívar (2001), existen tres tipos de técnicas de relato, siendo el relato único, el seleccionado para la intervención porque un único individuo plasma sus resultados-experiencia respecto a su investigación en mi caso intervención.

Lo descrito permitió reconstruir de una manera interpretativa el caso particular sin generalizar. Si bien el narrador/investigador, es uno, es relevante retomar la voz de los participantes y personajes circundantes.

Los datos recogidos fueron de los principales involucrados –niños, maestras y algunos padres de familia- con el fin de resignificar precisamente aquellos aspectos propios e influyentes en la problemática, no sólo como un medio indagatorio sino más bien como un aspecto destacado que permita significar aspectos contextuales, políticos, económicos, de crianza, emotivos, afectivos y relevantes en la vida de cada miembro, a fin de realizar modificaciones en pro del grupo.

El hecho de que los relatos, se retomen como investigación, por un lado, se debe al sustento, inspiración y apoyo que el enfoque retoma de otro conjunto de metodologías como por ejemplo, la etnografía de la educación, la investigación-acción, la investigación cualitativa y la hermenéutica.

Y por el otro, lo que permite sustentar, validar y darle veracidad a esta modalidad de investigación, es la triangulación, aspecto que incrementa y fortalece el rigor de la interpretación de los datos ya que es gracias a esta que los resultados plasmados son fuente de un conjunto de instrumentos interrelacionados entre sí, los cuales

fueron analizados e interpretados de manera conjunta, lo cual permite obtener una mirada holística de lo que realmente acontece.

La triangulación que en el caso concreto de esta investigación-intervención fue utilizada es la denominada:

1) Triangulación de la información.

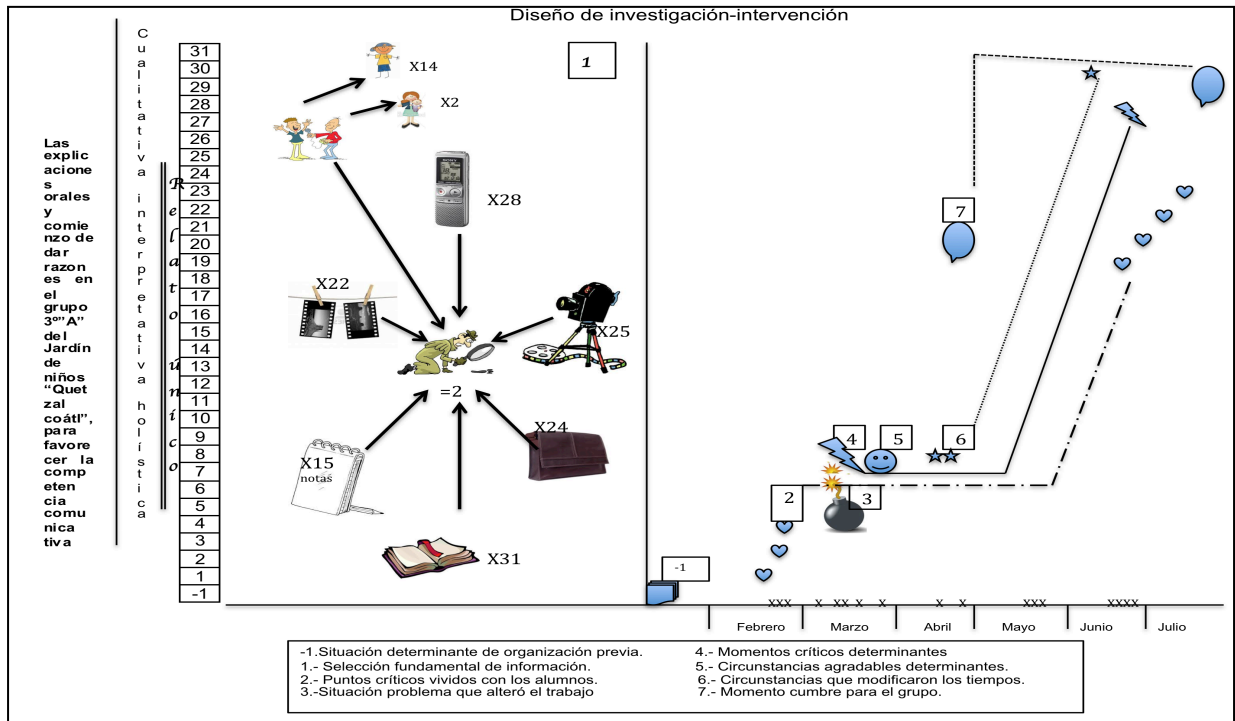
La cual se realizó con los datos recolectados en el diario autobiográfico, las notas de campo y la carpeta de aprendizaje.

Para la construcción del relato surgido de la intervención, se retomaron aspectos trascendentales vividos durante el tiempo de intervención, mismos que han sido plasmados en el cuadro 5 en el que se muestran los sucesos denominados como incidentes críticos, los cuales son ubicados tanto en el mes que ocurrieron y la sesión específica en la que sucedieron. La explicación de cada figura se encuentra en la parte inferior de la figura, dichos acontecimientos fueron retomados para la construcción del escrito pedagógico que se muestra en el último capítulo del presente documento.

Con el fin de enriquecer los relatos y así poder otorgar una mejor comprensión de las situaciones, el enfoque biográfico, requiere que se recoja información (auto) biográfica, para lo que propone utilizar diversos instrumentos los cuales pueden ser variados, por ejemplo orales o escritos, interactivas o individuales, pero la base de la metodología será la entrevista, siendo ésta la utilizada en el proyecto.

De modo que el resto de los instrumentos –historia oral, anales, crónicas, historias/relatos de familia, fotografías, memorias, relatos auto-biográficos, cartas, conversaciones, notas de campo, biogramas y carpetas de aprendizaje-, suponen un complemento a la entrevista.

Cuadro 5
Diseño de la investigación-intervención



Para la recolección de los datos de cada involucrado del presente proyecto de intervención, los instrumentos seleccionados fueron los siguientes:

- **Notas de campo:** De acuerdo con Bolívar (2001), las notas de campo son escritas por el investigador u otros participantes del estudio, éstas notas son anotaciones que se hacen de observaciones realizadas durante la investigación. Este tipo de notas, fueron realizadas en los momentos en los que algo importante ocurrió, es decir, han sido un antecedente que se ha tomado en el momento de los hechos de algunos aspectos que después se desarrollaron de manera más descriptiva en el diario. Las notas fueron escritas en una pequeña libreta.
- **Diario autobiográfico:** Bolívar (2001), refiere que el diario autobiográfico es un registro reflexivo que incluye opiniones, sentimientos e interpretaciones de acontecimientos acontecidos a lo largo de un periodo de tiempo. Dicho

instrumento puede adorar un formato descriptivo, etnográfico, analítico, evaluativo o reflexivo. En el diario escrito durante la intervención se registrarán observaciones de experiencias surgidas durante el periodo de intervención, las cuales se complementarán con lo vivido con los alumnos, padres y maestra, realizando interpretaciones para llegar a una reflexión, la cual en otra columna se fundamentó con autores que hablan sobre lo requerido. A continuación, se muestra un ejemplo del diario (Ver tabla 11).

Tabla 11
Tipo de diario

Diario autobiográfico del día 7 de Marzo 2012
Sexta sesión del proyecto

María García Chávez

Descripción de los hechos	Relación con la teoría
<p>El día de hoy, la sesión fue un poco rara, ya que la maestra titular del grupo no estaba, por lo que los alumnos estaban repartidos. Los niños se reagruparon para poder comenzar a trabajar en la sesión de hoy. Una vez que todos llegaron se pudo comenzar con la sesión. Como la vez anterior a esta, se había acordado que llevarían los materiales para ya comenzar a trabajar, les cuestioné si cada quien había llevado los materiales que se habían comprometido a llevar para poder trabajar, al respecto fueron Ana y Adrián los únicos que cumplieron con llevar los materiales con los que se habían comprometido. El resto de los niños al ver que no se podía trabajar, comenzaron a decir que para la otra ya llevarían lo que les correspondía, al cuestionarles por qué no lo habían llevado, varios contestaron que porque se les había olvidado recolectarlos o decirle a sus papás (Renata, Mario), siendo ahí en donde al preguntarles qué se podía hacer para que no se les olvidaran los materiales, fue cuando Valeria propuso hacer una lista, al escuchar la propuesta Renata y otros alumnos como Mario dijeron que se podía hacer una lista en un papel para que cada quien se la llevara a casa y así ellos pudieran recordar qué necesitaban llevar a la escuela para comenzar a trabajar en el proyecto de los juguetes.</p>	<p>Considero que mi papel mediador, también ha tenido que prever lo que acontecerá, además de que ahora me he podido percatar de que el aspecto de recordar las posibilidades, es útil, precisamente para que no suceda este tipo de aspectos imprevistos que en realidad requieren de que se realice un trabajo más sistemático, como es la interrogación de un texto, la cual requiere de una preparación con él.</p> <p>En esta ocasión se llevó a cabo una lista, para la cual, los alumnos se vieron involucrados en la resolución de cómo se debía elaborar, como ellos tenían claro el propósito que esto tenía, en realidad fue un trabajo rápido y organizado, mostrándose así lo que Jolibert (2009) menciona en cuanto a que los alumnos deben tener un sentido de la iniciativa, así como también el hecho de que el papel del docente tendrá que re valorar las expectativas para con los alumnos, que en este caso no se si las mías son tan grandes que espero que sean los niños quienes se percaten de todo.</p>

- **Entrevistas:** El tipo de entrevista empleada, fue la autobiográfica (Bolívar, 2001), la cual, consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, a fin de contar y así re-construir las dimensiones más relevantes de su vida.

En el caso de esta intervención, las entrevistas se les realizaron a los niños, para poder conocer aspectos relacionados con antecedentes, motivaciones, expectativas y perspectivas respecto a la lengua, por lo que, el guión estaría dentro de la llamada entrevista en profundidad, referida por el mismo autor.

Las entrevistas con los alumnos fueron informales en el sentido de que no se acordó hora ni lugar para llevarlas a cabo.

Para preservar la información, se grabó el audio y también se video-grabaron. A continuación se comparte la guía utilizada para las entrevistas, en la que están aquellos aspectos que se potencializaron en la entrevista aplicada a los alumnos, para la recolección de datos biográficos (Ver, Cuadro 6).

Cuadro 6 **Guía de entrevista para alumnos**

<p>Nombre:</p> <p>❖ Familia:</p> <ul style="list-style-type: none">-Con quiénes vive-Quién lo/la cuida-Con quién le gusta estar en su casa-Qué hace cuando esta en su casa, con quienes lo hace-Con quienes y a qué juega-Qué tipo de actividades hace con su familia <p>❖ Recuerdos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Con quiénes suele platicar* y de qué-Cuándo platica-Le gusta o no platicar-Platica más en casa o en la escuela <p>❖ Vivencias:</p> <ul style="list-style-type: none">-Qué aspecto recuerda grato o no de cuando platicó con alguien o que alguien le platicó.-Qué le gusta de estar en su casa y en la escuela-Con quién, de qué y cuándo platica en la escuela, le agrada o no <p>❖ Perspectivas futuras:</p> <ul style="list-style-type: none">-Qué le gustaría ser de grande-Qué le gustaría tener cuando fuera grande-Cómo le gustaría ser cuando creciera <p><small>*esta palabra se utilizará para saber sobre la expresión oral de los alumnos en vez de especificar las palabras de argumentar, ya que durante la entrevista se les pedirá algún ejemplo de qué platican.</small></p>

- **Fotografías:** Referente a dicho instrumento, Bolívar (2001), dice que son materiales que recogen recuerdos de la experiencia. Para el caso específico de esta intervención, las fotografías tomadas durante el proceso se conservan de manera electrónica en una carpeta especialmente diseñada para ello, la cual está dividida por fecha y actividad.
- **Carpeta de aprendizaje:** Actualmente, este instrumento tiene una infinidad de usos, sin embargo, el que fue tomado como referente en esta intervención, es

el que Bolívar (2001), comparte. Al respecto, se comenta que la utilización de la carpeta es para llevar a la reflexión y aprendizaje de los docentes de aquello que ocurre con cada alumno, pues éstas, deben estar conformadas por documentos útiles, significativos, interesantes, con carga afectiva, originalidad y que manifiesten quién es cada alumno, pues cada documento encierra una circunstancia o momento crítico de gran significado tanto a nivel global como personal realizados por los alumnos. Para la conformación de dicho instrumento, en el caso que compete a este documento, se recopilaron algunas de las evidencias realizadas por los alumnos, entre las que se encuentran: contratos individuales, rúbrica y la carta escrita a los padres de familia y una fotocopia de los textos interrogados (recado y carta). En la carpeta de aprendizaje grupal, se encuentran: proyectos colectivos, ayuda al plan de tareas, los recados escritos a los papás y las siluetas realizadas de los textos interrogados.

Respecto a los tipos de análisis utilizados para el presente proyecto; dado el relato a emplear –único- el análisis de la información se llevó a cabo con el holístico.

Una vez explicado el diseño metodológico, y el enfoque que guió cada uno de los momentos previstos para el presente proyecto de intervención, en el siguiente capítulo se muestran los antecedentes y referentes teóricos que sustentan el diseño de la intervención.

CAPÍTULO IV

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: EXPRESIÓN ORAL EN LOS NIÑOS DE PREESCOLAR

Explicitado el problema que el proyecto de intervención atendió. En la primera parte del presente capítulo, se plasman las cinco investigaciones directamente relacionadas con la temática de la tesis, y en la segunda parte los referentes teóricos que sustentan el diseño de intervención y la correlación de sus teorías con los hallazgos.

A. Antecedentes de intervención sobre la expresión oral, la argumentación y el uso de la lengua en alumnos de educación básica

En las investigaciones consultadas para saber acerca de la manera en la que otros han abordado la temática de las argumentaciones orales en educación, se encuentran diversos aportes, los cuales son presentados como antecedentes.

Al respecto, algunos de los trabajos retomados responden al aspecto de la argumentación y otros hacen alusión sólo al lenguaje oral en estudiantes de diversos niveles educativos, entre ellos primaria y preparatoria; a pesar de que no hubo ningún trabajo implementado en el nivel preescolar, todos los antecedentes aquí retomados proveen aspectos importantes e interesantes para el proyecto de la argumentación.

1. La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social

El trabajo fue publicado en la revista Enseñanza de las Ciencias Sociales (2007): Revista de Investigación N° 6 , el autor del artículo es Roser Canals Cabau, esta investigación parece ser una de las más cercanas al proyecto.

El trabajo presentado tuvo como objeto incentivar procesos de argumentación en el aula de la etapa secundaria obligatoria, nivel que se encuentra dentro de la educación básica, siendo este uno de los motivos por los que se retomó.

La experiencia de trabajo se basó en el proceso seguido a un grupo de alumnos de tercero de ciencias sociales de la Educación Secundaria Obligatoria del área metropolitana de Barcelona, fue aplicado a 84 alumnos, divididos en tres grupos, de los cuales se tomaron como muestras las producciones orales y escritas de 21 alumnos.

La propuesta didáctica, fue estructurada en cinco unidades didácticas, cuyos contenidos respondían al currículo de geografía, problemas sociales relevantes de la actualidad, es decir, trata de cuestiones problemáticas de donde emergen intereses contrapuestos e interpretaciones diversas.

El aspecto argumentativo, se trabajó en dos aspectos, oral y escrito; el aspecto oral se llevó a cabo mediante la externalización de argumentos y contraargumentos por parte de los estudiantes, promoviendo el diálogo y debate de la temática, lo cual, propició que los alumnos formularan puntos de vista y argumentos.

Con el fin de estructurar la argumentación oral y para esquematizar, ordenar y relacionar las ideas antes del discurso y de redactar el texto, se realizó un mapa argumentativo, el cual, estuvo conformado por el problema, su tesis, argumentos, contraargumentos y su conclusión. Los resultados fueron presentados a los compañeros, propiciando el diálogo de la temática planteada y rescatando la posición inicial y la final de cada uno de los alumnos, mediante las razones y argumentos.

Para poder analizar los resultados, se definieron criterios de valoración de tipo cualitativo, acordes a lo que establece la escala tipo Likert tales como “mucho”, “bastante”, “poco” o “nada”, para medir el grado de aceptabilidad de la argumentación.

En la investigación se concluyó que la mayoría del alumnado que participó en la experiencia, progresó en la construcción del pensamiento social, así como también que, después de haber llevado a término las diversas actividades argumentativas

propuestas, el alumnado dotara de más racionalidad el conocimiento, la capacidad reflexiva y explicativa, se mejoró la coherencia de las ideas y descripciones llegando a la externalización de explicaciones más complejas y ordenadas.

En cuanto a la correlación entre la investigación revisada y la presente tesis es la importante relación entre el pensamiento, la palabra y la estructuración que los alumnos deben realizar para poder construir argumentos que convencan a otros, sometiendo el propio pensamiento al juicio y la crítica.

2. El lenguaje como medio para transmitir el pensamiento en el primer grado de primaria

El trabajo a considerar es una propuesta pedagógica de licenciatura del año 2005, encontrada en el acervo de tesis de la Universidad Pedagógica Nacional, elaborada por Olga Aguillo Castillo. Donde se refiere haber aplicado la propuesta a un grupo de primer grado de primaria de la comunidad de San Francisco, -Río Volga- de Uruapan.

En cuanto al trabajo seleccionado tiene como propósito, desarrollar en los niños de primer grado de primaria, la habilidad para expresar oralmente sus pensamientos. Para el logro del propósito señalado se aplicaron actividades en las que los alumnos vieron temas de su libro de texto y otros temas que llevaran a la reflexión por medio de preguntas espontáneas en las que los estudiantes tuvieron que participar de manera activa. Entre las actividades que se plantearon estar, están:

- Llevar a cabo un interrogatorio para que los alumnos observaran algo específico.
- Narración de experiencias personales.
- Discusiones para que los alumnos expresaran lo que piensan.
- Narraciones de cuentos y fábulas.
- Realización de preguntas abiertas sobre aspectos generales e interesantes.

Durante el desarrollo de las actividades, a los alumnos inhibidos se les preguntó de manera directa y cuando no sabían qué responder se les ayudó a reflexionar mediante cuestionamientos. Esta propuesta, tuvo como aspecto fundamental el respeto a los niños, así como también la creación de un ambiente agradable y colaborativo entre los estudiantes y la profesora.

La intervención obtuvo como resultados, la mejora de la confianza de los estudiantes al expresarse de manera oral, la participación de la mayoría de los alumnos por iniciativa propia, ya que, los temas fueron socializados y no memorizados. Así mismo, se logró vislumbrar que cuando los estudiantes comprenden la temática, ellos participan y comunican sus pre-conocimientos.

En cuanto a lo que la investigación aporta a la presente tesis son aspectos interesantes, tales como: el hecho de tomar en cuenta el tipo de actividades implementadas, el uso de materiales conocidos y agradables para los alumnos, así como la promoción del clima de trabajo y la mediación realizada por la profesora. Todo ello representa aspectos fundamentales para la expresión de los pensamientos de los niños a través de la oralidad.

3. El blog y el desarrollo de habilidades de argumentación

Para tener mayor sustento en cuanto a antecedentes también se retomó el trabajo realizado por Luis Antonio Monzón Laurencio, consultado en la revista Perfiles Educativos de la Universidad Autónoma de México Vol. XXXIII, Núm 131, 2011, dado que, contribuye a la presente investigación, aunque no se desarrolla en el nivel preescolar, sus datos ofrecen aspectos interesantes para trabajar el proceso de la argumentación.

Para ello, la problemática planteada fue: existencia de poco trabajo colaborativo y argumentación en los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria. Teniendo como sujetos de la investigación alumnos de la asignatura de ética, de una de las escuelas

preparatorias de alta calidad académica, reconocimiento y prestigio, incorporada a la UNAM.

En cuanto a los propósitos principales considera los siguientes.

Que los alumnos:

- Emitan juicios de valor moral ante un problema.
- Defiendan un determinado juicio de valor ante quien defiende una postura opuesta.
- Elijan al finalizar el curso, una postura ética propia, argumentando las razones por las cuales la escoge.

Asimismo, integra dos propósitos de segundo orden:

- Que los estudiantes pudieran trabajar de manera colaborativa y,
- Que los estudiantes aprendieran a discutir y argumentar.

Para lograr lo anterior, se propuso utilizar un edublog en el que los estudiantes escribieran aspectos relacionados con los temas vistos en clase. También escribir un diario y escribir o retroalimentar las publicaciones realizadas por sus compañeros dando argumentos y contra-argumentos que hicieran de lo escrito un aspecto a discutir y/o a defender.

Lo anterior, fue trabajado durante el tiempo de duración de la asignatura mencionada. La consigna para este trabajo fue que, los alumnos compartieran por lo menos un punto de vista argumentado, por cada temática abordada en el salón de clases, así como que realizaran contra-argumentaciones a las publicaciones de sus compañeros.

Entre los resultados obtenidos, se encontraron, extrañeza al trabajar por medio de un Edublog, resistencia por parte de algunos alumnos y, mejoras en la argumentación de aquellos que sí intentaron argumentar con mayor frecuencia.

La investigación aporta el hecho de tener presente la importancia del trabajo constante por parte de los estudiantes para poder mejorar la argumentación, siendo este imprescindible para que cada vez vayan mejorando, así como también, el trabajo que los estudiantes deben realizar tanto en la escuela como en casa, a fin de mejorar su argumentación mediante el trabajo con nuevas modalidades, las cuales llamen y capten su atención.

4. Familias Latinas desarrollando el lenguaje oral con sus niños

Otro trabajo consultado, fue el realizado por Mari Riojas-Cortez y Belinda Bustos Flores, publicado en la revista Novedades Educativas en el No. 230- Febrero 2010.

Este trabajo plantó como problemática; el poco uso de la expresión oral en alumnos México-americanos y mexicanos migrantes en edad preescolar de una escuela bilingüe en los Estados Unidos de América.

Para la realización de este proyecto, se recurrió al trabajo con los padres de familia, con el propósito de retomar la interacción entre adulto y niño como parte importante en el desarrollo lingüístico de los alumnos.

Para lo anterior, los padres trabajaron una hora con los investigadores y una con sus hijos. Se propusieron varios juegos tradicionales mexicanos, donde se manifestaba la importancia de platicar o utilizar el lenguaje oral con los niños. Se utilizaron juegos en los cuales se podía hacer uso de diversos tipos de vocabulario, así como realizar descripciones y explicaciones de objetos y/o sucesos.

Entre los juegos implementados, se encontró el denominado ¿Qué será?, que consiste en, describir algún objeto de manera detallada, en él, el niño debía adivinar.

En este juego se intercambiaba el rol, es decir, una vez el niño describía y el papá adivinaba y después se cambió.

En los resultados de esta investigación se encontró, que el lenguaje utilizado por los alumnos es el mismo que los padres usan con ellos en el contexto familiar; y que gracias al trabajo con juegos, los estudiantes se sintieron respetados, trayendo consigo el hecho de que se expresaran sin temor a las burlas o ser reprendidos.

La aportación de este trabajo al proyecto de intervención, consiste en observar la importancia que tiene respetar el nivel de los estudiantes y a partir de él trabajar, así como también la implementación de juegos típicos para promover la expresión oral, y por último, el trabajo conjunto entre escuela y familia para el desarrollo o favorecimiento de la expresión oral de los alumnos.

5. Estudio sobre la expresión oral en la infancia

El siguiente es un trabajo, que si bien no es un proyecto de intervención sino un estudio, se recupera, puesto que, la metodología utilizada y las conclusiones derivadas de él son importantes este proyecto.

El trabajo fue realizado por Desireé Clara Cañete Blanco, y fue publicado en la Revista Digital Eduinnova N° 25-Octubre 2010.

Este estudio tuvo como objeto, llegar a descifrar el sistema verbal del niño de seis años en Alcalá de Guadaira, mediante el análisis de las formas verbales empleadas por cincuenta niños de esa edad.

Los cincuenta niños encuestados se situaron, casi en su totalidad, en un medio sociocultural bajo. Siendo hijos de familias socialmente débiles, cuyos padres ejercían trabajos de oficios manuales.

Para la recolección de los datos los investigadores primeramente propusieron realizar entrevistas individuales, no obstante, tras experimentar la dificultad para encuestar a cada niño por separado, recurrieron a reunir a cinco niños, durante una hora aproximadamente y trataron de suavizar los primeros contactos con palabras cariñosas y obsequios.

Los niños se situaron alrededor del entrevistador y tuvieron la posibilidad de hablar en la grabadora para después poder escucharse, una vez realizado lo anterior, la curiosidad incitaba a los niños a seguir hablando, por lo que, rápidamente se logró crear el ambiente ideal para que cada uno contara lo que quisiera.

Las conclusiones a las que llegaron mediante este estudio, fue que, los niños entienden antes y mucho más de lo que expresan, es decir, que su lenguaje interior y comprensivo es más rico que el expresivo; así como también que, el niño tiene en cada momento su propio sistema, idóneo y apto a sus necesidades comunicativas, aunque a veces no esté dentro de lo normativo.

Del estudio, se recupera la manera en la que los investigadores recolectaron los datos, respetando las características de los niños, así como también la modificación realizada en cuanto a las entrevistas, es decir, pasar de una entrevista individual a una en pequeños grupos.

También un aspecto importante a resaltar es, la creación del ambiente de trabajo para que los niños se pudieran expresar sin inhibiciones ocasionadas por las grabadoras, sino que se les permitió interactuar con ellas, dándoles un uso no solo de recursos para la investigación sino como un aspecto motivante para los entrevistados, siendo esto fundamental para la creación de un ambiente motivante para expresarse oralmente, sin obstáculos de ningún tipo.

Con todo lo anterior, es posible mirar que hay diferentes maneras y estrategias con las cuales se ha trabajado y se puede trabajar el aspecto de la oralidad, explicaciones y

argumentaciones dentro de instituciones educativas de diferentes niveles, de ahí la importancia de que estas se hayan consultado y además recuperado lo que cada una de ellas aporta al trabajo de investigación-intervención que aquí se presenta. Posterior a conocer las investigaciones directamente, es momento de adentrarse en los fundamentos teóricos-pedagógicos que sustentan el proyecto de intervención.

B. Sustento Teórico –Pedagógico y conceptual del proyecto de intervención

El presente apartado plasma el sustento teórico específico retomado durante el periodo de intervención.

1. Pedagogía por Proyectos

La *Pedagogía por Proyectos* de Jolibert y Sraïki (2009), fue la teoría fundamental, para realizar la intervención; ésta no consiste en un nuevo método o técnica educativa, sino que es, una mirada diferente al trabajo realizado dentro del aula, con una estrategia formativa tanto para el estudiante como para el docente; el trabajo a través de ella está fundamentado y apoyado en las teorías constructivistas y cognitivas del aprendizaje, entre otras muchas más.

Por lo tanto, se puede decir, que la *Pedagogía por proyectos* es una estrategia que apunta a la formación, construcción y desarrollo de personalidades, saberes y competencias en los estudiantes.

En relación a lo anterior, entre los ejes didácticos importantes de esta estrategia, se encuentra, lograr el desarrollo de personalidades que posean iniciativa y responsabilidad, además de tolerancia y solidaridad en la vida en grupo.

a. El rol del docente

El trabajo a través de la Pedagogía por proyectos conlleva a re-concebir y re-organizar entre otras cosas, el estatus de los alumnos dentro del aula.

Por lo que es necesario ver a los niños como sujetos de su propia formación en vez de verlos como objetos de enseñanza. Para lo cual, es imprescindible, terminar con

la dinámica de tener a los niños sentados y en silencio, para poder avanzar a tener niños activos en un medio que ellos mismos manejan y organizan a fin de que sean ellos quienes construyan sus propios aprendizajes para resolver problemas y llegar así a saber evaluarse y saber implementar una reflexión metacognitiva, tanto de sus procesos de aprendizaje como del o los proyectos desarrollados por medio de esta estrategia.

De acuerdo con Jolibert y Jacob (2003:205), los alumnos deben vislumbrarse “como seres inteligentes, activos, curiosos, llenos de iniciativa, responsables, sociables, capaces de hacer y aprender mucho más de lo que se les pide generalmente”.

Es decir, un aspecto primordial en esta Pedagogía es, la concepción del estudiante como un sujeto activo, constructor de su propio aprendizaje dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien, esta Pedagogía re-significa el papel del aprendiz, también lo hace con el profesor, ya que para responder a este trabajo, el maestro requiere cambiar las representaciones y expectativas acerca de las posibilidades y necesidades de los estudiante. Lo cual lleva, a ser docentes mediadores y no transmisores de conocimientos, capaces y abiertos a la reorganización del trabajo en el aula.

Con base en lo señalado, en la tabla 8, se muestra lo que Jolibert y Sraïki (2009:50, 51), consideran acerca del papel que deben desempeñar tanto el docente como cada uno de los alumnos en cada una de las seis fases de trabajo que las autoras proponen al momento de realizar los proyectos de acción.

Desde la forma de trabajo que se presenta en la tabla, se mira al docente como una persona facilitadora de aprendizajes, cuyo propósito es favorecer los auto-socio aprendizajes de los niños, mediante la creación de condiciones necesarias para un aprendizaje activo y participativo, llevando a facilitar situaciones de intercambio, así como también, promover actividades de metacognición, sistematización y evaluación.

**Tabla 12. Roles respectivos del docente y los estudiantes de acuerdo con:
Jolibert y Sraïki (2009:50-51)**

Fase	Rol del docente	Rol de los alumnos
I	-Argumentación; <ul style="list-style-type: none"> • Estimula las propuestas: <ul style="list-style-type: none"> -Los intercambios entre alumnos. • Recuerda las posibilidades y las limitaciones, si es necesario. • Ayuda a tomar decisiones. • Da su opinión. • Anota, en un papel afiche, a partir de lo que los alumnos le dictan, la planificación del proyecto (tareas, responsabilidades, calendario, etc). • Define con los niños en cuestión los contratos de actividades personales. 	Cada alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Hace propuestas. • Da su opinión. • Argumenta para defender sus propuestas y sus elecciones. • Participa en la toma de decisiones. • Se inscribe para realizar, en el marco de un grupo, tareas definidas de ese modo. • Define, negociándolo con sus pares, su contrato de actividades personales.
II	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Define, junto con los alumnos, los aprendizajes a realizar y las competencias específicas a construir colectivamente en cada una de las áreas respectivas del proyecto, en función de las necesidades de acción, de las posibilidades de los niños en un momento dado y de los programas oficiales. ✓ Define junto con cada niño o cada grupo de niños el contenido de las secciones de los contratos individuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en las definiciones de las necesidades de aprendizajes, requeridas por las tareas a realizar para el proyecto, de las necesidades del curso y de sus propias necesidades. • Elabora junto con el docente y/o junto con sus compañeros el contenido de su contrato individual.
III	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a procurarse el material. • Ayuda a organizar el trabajo de cada grupo. • Ayuda a resolver los conflictos. • Organiza las actividades de reflexión metacognitiva y metalingüística necesarias. • Verifica que se cumplan las tareas de ayuda. • Ayuda a clarificar los problemas encontrados. • Alienta para sostener los esfuerzos realizados y ayudar a superar los obstáculos. • Ayuda a regular los proyectos y los contratos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reúne el material. • Organiza con precisión, junto con sus compañeros, el trabajo del grupo. • Ayuda a resolver los conflictos. • Lee y produce los textos necesarios para el proyecto, participando en la reflexión metacognitiva y metalingüística dirigida por el docente. • Se esfuerza por formular los obstáculos encontrados. • Encuentra soluciones a los problemas planteados. • Ayuda a los demás grupos. • Se esfuerza por respetar los plazos, previstos o busca una solución para remediar los eventuales problemas ligados a ello.
IV	<ul style="list-style-type: none"> A. Supervisa la organización de la puesta en común, en todas sus dimensiones: espacio, tiempo, material, presentación. B. Da el apoyo afectivo necesario para limitar la inseguridad. C. Es exigente en cuanto a la excelencia en las presentaciones, cualesquiera sean las modalidades elegidas. D. Puede llegar a dar un apoyo eficaz para compensar las lagunas de último momento. 	<ul style="list-style-type: none"> E. Prepara con precisión, junto con sus compañeros, las condiciones para la puesta en común: documentos, material, organización del espacio, del tiempo, reparto de los roles. F. Presenta a los demás el producto del trabajo de su grupo, centrando su atención en la adaptación a los destinatarios (y no solamente en el contenido). G. Escucha y recibe el trabajo de los demás.
V	<ul style="list-style-type: none"> 1. Dirige la sesión de evaluación. 2. Elabora junto con los niños las pistas de reflexión a realizar: <ul style="list-style-type: none"> -Identificar los índices que manifiestan lo que se ha obtenido; -clarificar los argumentos; -suscitar la reflexión sobre lo que habría de mejorar; -hacer que se tome nota en un papel afiche, y luego en los cuadernos personales, de las resoluciones tomadas con miras a proyectos posteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Evalúa su propia participación en el proyecto (contrato de actividades personales). b. Participa atentamente en la reflexión evaluativa del curso. c. Reflexiona y da su opinión. d. Argumenta. e. Escucha y toma en cuenta las opiniones (positivas o negativas) de los demás. f. Toma nota de todo en su cuaderno personal.
VI	<ul style="list-style-type: none"> C. Hace identificar los aprendizajes construidos o en vías de construcción por todos o por cada uno. D. Ayuda a formular y sistematizarlos. E. Estimula la elaboración colectiva de herramientas de referencia que sistematizan lo que se ha aprendido. F. Ayuda a definir las necesidades, individuales o colectivas, para continuar o reforzar los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> G. Realiza, individualmente y junto a sus compañeros, una reflexión metacognitiva y metalingüística sobre los aprendizajes comunes y sobre los suyos propios. H. Propone formulaciones y modalidades de síntesis. I. Participa en esa elaboración. J. Inserta herramientas de referencia en su cuaderno. K. Define sus propias necesidades para continuar con los aprendizajes o reforzarlos.

b. Condiciones facilitadoras del aprendizaje

Entre los medios propuestos por esta Pedagogía, para poder lograr estudiantes con personalidades ricas, solidarias y niños eficaces en la lengua se encuentra la creación de las condiciones facilitadoras del aprendizaje, pues de acuerdo con esta propuesta los cambios en las actividades de aprendizaje no son suficientes para lograr lo anterior. Por lo tanto, de acuerdo a la experiencia de Jolibert y Jacob (2003), entre las condiciones que permitirán la creación de dichas personalidades y la construcción de aprendizajes, se encuentran:

- Reorganización de las salas para responder a las nuevas funciones. Una sala de clases como lugar de comunicación efectiva entre los niños y el docente, es decir, un lugar en donde al hablar lo que sea no sea la nuca del compañero de enfrente, sino la cara de quien tiene la palabra.

Dentro de esta condición facilitadora del aprendizaje, también se habla de una sala en la que las mesas y las sillas sean distribuidas y acomodadas de acuerdo a las necesidades y variedad de actividades de los niños.

- Diversidad de materiales. Las paredes deben fungir como un lugar de valorización de las producciones de los alumnos, por lo que son espacios funcionales al servicio de la expresión de los aprendizajes. De ahí que, entre los textos que se recomienda tener en las paredes, son aquellos que son útiles en la vida diaria y que por lo tanto permiten tener un buen funcionamiento de la vida del aula, entre los que resaltan; cuadro de asistencia, cuadro de cumpleaños, cuadro de responsabilidades, lista de proyectos, reglas de la vida del aula.

Además de los textos anteriormente enunciados, también se recomienda colocar los textos u objetos que permiten a los niños ubicarse en el tiempo, como por ejemplo, el reloj, calendario, observaciones meteorológicas. Asimismo, se señala que es de utilidad tener la información que llega y los textos producidos por los niños y por

supuesto, las herramientas de sistematización realizadas y llevadas a cabo durante algún proyecto. Es pertinente señalar que alguna información de las paredes textualizadas debe ser rotativas y que la función de éstas es precisamente la de contribuir al proyecto que se esté llevando a cabo.

- Utilización de la Pedagogía por Proyectos.
- Estimulación de una vida activa que proporcione un ambiente de curso grato y alentador para todos los alumnos.

Retomando los puntos anteriores, es importante explicar que la reorganización del aula, es uno de los aspectos de referencia que dan aportes importantes al momento de organizar los intercambios comunicativos, ya que el acomodo de las sillas puede favorecer en gran medida el que los alumnos se expresen. Así mismo, los otros tres aspectos, debidamente trabajados, son de utilidad para lograr avances respecto a lo que esta tesis incumbe.

c. Fases del Proyecto de Acción

En cuanto a la utilización de la *Pedagogía por Proyectos*, es importante resaltar que entre los aspectos que ésta permite propiciar, se encuentran; dar sentido a las actividades a realizar, organización propia de los miembros del grupo bajo la premisa del trabajo cooperativo, la toma de decisiones, asumir responsabilidades, para poder vivenciarlas y evaluarlas y abrir la escuela a la familia y a la comunidad.

Jolibert y colaboradores presentan un modelo pedagógico denominado Proyecto colectivo, el cual está conformado por tres tipos de proyectos, siendo estos: proyecto de acción, proyecto global de aprendizaje que incluye lo que los estudiantes y docente van aprender en las diversas áreas de los programas, en el caso de nuestro país sería en cuanto a los campos de formación o en el caso de preescolar campos formativos y los proyectos específicos de construcción de competencias, el cual está un poco más enfocado en incluir el proyecto específico de lectura y producción de textos (estrategias de lectura y escritura en *Pedagogía por Proyectos*), en el cual se

incluye lo que ya se sabe, los que todos los integrantes del grupo necesitan aprender, para que de ese modo, posteriormente sea posible evaluar lo que se aprendió y lo que es necesario reforzar.

Debido al nivel en el que se trabajó, la falta de tiempo al no ser la titular del grupo con el que se aplicó la presente intervención, solo fue posible llevar a cabo el proyecto de acción, mismo que a continuación se desarrolla con más detalle.

Para la realización de un proyecto de acción se proponen seis fases a considerar (Jolibert y Sraïki, 2009):

1) Definición y Planificación del proyecto de acción:

- ¿Qué vamos hacer juntos este año, semestre, mes, semana?, propuesta de los alumnos y docente, propósitos.
- Definir tareas a realizar.
- Seleccionar grupos responsables de las actividades del proyecto.
- Calendarizar.
- Recursos.
- Elaboración del contrato, en el cual se anotan los aspectos anteriores.

2) Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir (individuales y grupales):

- Elaboración junto con los niños del proyecto global y de los proyectos específicos.
- Identificación de las competencias comunes a construir.
- Permite observar lo que el proyecto permitirá conocer.
- Se da lugar a definir los contratos individuales.

3) Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes:

- Se revisa lo que ha funcionado o no y por qué- balances intermedios-.

- 4) Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto:
 - Se socializa lo realizado en el proyecto.
 - Se presenta a los demás, se comparte el producto del trabajo.
 - Se viven y asumen las reacciones de los otros.

- 5) Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha por los alumnos.
 - Resoluciones con miras a proyectos posteriores.
 - Se sintetiza lo que funcionó y lo que no -docente y alumnos-.
 - Se identifican aspectos que fueron facilitadores y los que no lo fueron.
 - Se discuten y vislumbran mejoras a realizar para próximos proyectos.

- 6) Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.
 - Se retoma, lo que aprendieron los alumnos en cuanto a: conocimientos nuevos, procesos de aprendizaje y estrategias, competencias de comportamientos sociales en la vida cooperativa.
 - Para realizar el análisis metacognitivo acerca de lo aprendido, cómo se aprendió y lo que es necesario reforzar, se construyen herramientas recapitulativas, es decir, aquellas que permitan vislumbrar el proceso ocurrido, entre las que se propone el retomar el contrato individual elaborado en la primera etapa, así como también el cuadro recapitulativo. Ambas herramientas son un apoyo para poder realizar la metacognición del trabajo realizado.

Respecto a estas seis fases de trabajo propuestas para el proyecto de acción en *Pedagogía por Proyectos* y la intervención que a esta tesis compete, es importante observar que en cada una de estas fases, argumentar es un acto que se debe dar de manera constante en los alumnos tanto para la organización inicial de cualquier proyecto como para el mismo desarrollo, evaluación y metacognición que cada miembro del grupo debe realizar.

Si bien, esta Pedagogía no es un método más para trabajar en las aulas sino una filosofía educadora, es esencial enfatizar que tiene la mirada hacia el aprendizaje y los alumnos, sin dejar de lado al docente pero es imprescindible otorgar a los niños el papel protagónico en cuanto a asumir responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de construir y reconstruir mediante la metacognición su propio aprendizaje, con ayuda de sus iguales, y demás involucrados.

Además de todo lo anterior, el uso de esta estrategia formativa dentro de la intervención, se debe a que con ella es posible trabajar de manera global las cuatro habilidades lingüísticas que todo individuo requiere dominar para comunicarse con eficacia (Cassany, 2007).

d. El contrato individual en los proyectos

El contrato individual es una herramienta incluida en la *Pedagogía por Proyectos*, la cual está conformada por; el contrato de actividades, que incluye lo que cada estudiante debe hacer, lo que logró y lo que le resultó difícil hacer, y por el contrato de aprendizaje que tiene mayor relación con las estrategias de lectura y escritura propuestas en la propuesta pedagógica, por lo que es recomendable incluir o que se sabe, aquello que se aprendió en cuanto a lectura y escritura durante el desarrollo del proyecto trabajado, cómo se aprendieron esos nuevos conocimientos y por supuesto lo que es necesario reforzar.

Referente al contrato individual, cabe aclarar que para la intervención realizada, para el primer proyecto desarrollado solamente se usó el contrato de actividades y para el segundo proyecto fue posible volver a hacer el proyecto de actividades, también se llevó a cabo el proyecto de aprendizaje, adecuándolo a las necesidades de la intervención, por lo que, en vez de incluir la lectura y escritura, el contrato de aprendizaje se desarrolló en cuanto a la lengua oral acodándolo en la argumentación.

e. Las estrategias de lectura y escritura de Pedagogía por Proyectos

Para trabajar aspectos de la lectura y escritura, Jolibert y Sraïki (2009), proponen la estrategia de interrogación de textos y el módulo de enseñanza de escritura, para que los estudiantes se apropien de las estructuras lingüísticas e identifiquen los fenómenos lingüísticos.

▪ Interrogación de textos

Jolibert y Sraïki (2009), proponen la estrategia de interrogación de textos, la cual consiste en:

- Realizar una preparación para el encuentro, que consiste en observar las características de la actividad (recapitular acerca de actividades similares previamente realizadas desde las cuales se observen los desafíos cognitivos y metacognitivos de la actividad), y las características del texto.
- Realizar una construcción de la comprensión del texto. Aquí, la sugerencia radica en, primeramente realizar una lectura individual silenciosa del texto a interrogar, para después pasar a realizar una negociación y co-elaboración de significaciones parciales respecto a las características del texto.
- Llevar a cabo una sistematización metacognitiva y metalingüística. Aquí se realiza una recapitulación de lo que se ha aprendido durante esta actividad, para ello se analizan en conjunto los descubrimientos realizados.

▪ Módulo de enseñanza de escritura

Así como se realiza una propuesta para la interrogación de textos, lo que se relaciona con la lectura, la Pedagogía por Proyectos también propone el módulo de escritura, con el fin de que durante los proyectos se pueda recurrir a esta estrategia para abordar y construir escritos que surjan como necesidad del trabajo dentro del proyecto a desarrollar.

La estrategia de módulo de escritura consiste en:

- Realizar una preparación para la producción del texto.
- Gestión de la actividad de producción del texto.

- Sistematización metacognitiva y metalingüística o ¿qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de producir?

Gracias a este módulo, uno de los aspectos que se potencializan es, la representación de los escritos como una herramienta que permite comunicarse con los otros.

Al respecto, es importante aclarar, que tanto la propuesta de interrogación de textos y la del módulo de escritura, se retomaron de acuerdo a las necesidades surgidas en los proyectos de acción realizados.

f. Los siete niveles de conceptos lingüísticos

Los siete niveles son los conocimientos de la lengua y de su funcionamiento que los niños deben construir a fin de dotarlos de herramientas para su poder de leer y producir textos de manera eficiente y grata. A decir de las autoras Jolibert y Jacob (2003), la elaboración de estos niveles fueron hechos bajo distintas teorías lingüísticas, enfatizando el aporte de la sociolingüística, psicolingüística y la lingüística textual.

Es importante resaltar el hecho de que estos siete niveles que a continuación se presentan, definen las principales características lingüísticas de los diversos tipos de textos, por lo tanto no funciona un nivel tras otro, sino que interactúan entre sí. Los siete niveles son:

- 1) Nivel del contexto situacional. Se refiere al hecho de observar el contexto en el que el texto fue escrito; ¿Quién lo ha escrito?, ¿Qué dice?. ¿Qué transmite?, ¿Para que ha sido escrito?, ¿Dónde?, ¿Cómo? Y ¿Cuándo? Ha sido producido.
- 2) Nivel de distintos contextos culturales. Son los contextos más amplios de un texto, entre los que se encuentran, el contexto literario, el sociológico, tecnológico o bien al histórico-geográfico. En este nivel se necesita identificar

y aclarar el vocabulario especializado así como buscar las palabras posibles que forman parte del léxico correspondiente al tema a tratar.

- 3) Nivel de los tipos de escritos leídos o producidos. Es observar y rescatar al tipo de escrito que el texto pertenece y su función.
- 4) Nivel de la superestructura de los textos. Este nivel tiene que ver con la lógica de organización de conjunto a nivel superestructura y también a nivel interno.
- 5) Nivel de la coherencia del discurso y de la cohesión del texto. En ese nivel, es importante que los alumnos comprendan que las frases deben articularse con la precedente con el propósito de progresar las ideas del texto, así como también, se debe asegurar el hecho de que el texto responda a las reglas de organización, de repetición (hilo conductor que asegura continuidad temática) y, la regla de progresión (en el desarrollo, el texto debe aportar nueva información).
- 6) Nivel de las frases. En este nivel tiene que ver la lingüística de la frase, contemplando aspectos como los sintácticos (orden de las palabras, concordancias, relación personas y tiempo), así como también, aspectos lexicales (palabras en contexto) y, los aspectos ortográficos (por ejemplo, la puntuación).
- 7) Nivel de la palabra y de las microestructuras que la construyen. Es lo concerniente a las microestructuras, morfológicas, sintácticas y semánticas que constituyen las palabras. Es decir, es ver la palabra en su sentido (palabras para decir lo que se quiere, denotaciones y connotaciones, familias de palabras), sus microestructuras (relaciones fonemas/grafemas, artículos y preposiciones) sintácticas (singular/plural; masculino/femenino) (personas y tiempos), semánticas (prefijos y sufijos).

Respecto a estos siete niveles lingüísticos, es importante hacer notar que la autora fue quien los concretó en estos, no obstante, a decir de ella, pudieron haber sido más o menos.

A continuación se muestra la postura que esta pedagogía toma respecto a la evaluación.

g. El concepto de evaluación en Pedagogía por Proyectos

Jolibert y Sraïki (2009), definen a la evaluación como el hecho que conlleva coordinar la progresión de un curso; conciliar un contrato individual con un proyecto de aprendizaje; implementar los remedios necesarios respetando la planificación de tareas y programación de actividades; comprender que el aprendizaje se construye paulatinamente, lo que lleva a respetar el ritmo de cada alumno; centrar la atención en los procedimientos y la forma de aprender; desencadenar la actividad metacognitiva sistemática; construir para cada alumno una imagen valorizada, la cual toma el error como medio de mejora y, guiar a cada alumno a alcanzar logros más ambiciosos.

Al respecto Jolibert y Sraïki (2009), refieren que la evaluación formativa, es aquella que permite que el alumno regule y tome el control del desarrollo de sus aprendizajes, a través de la reflexión del proceso realizado, en el cual se retoman aquellos aspectos que surgieron como logros y obstáculos colectivos e individuales, es decir, la evaluación en la *Pedagogía por Proyectos* es la que toma en cuenta los criterios de los logros y lo que falta por aprender, siendo precisamente esto lo que se retomará de esta autora.

Además, la evaluación formativa -es la que se llevó a cabo en el proyecto- la cual tiene por finalidad proporcionar información respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, Jolibert y Jacob (2003), menciona que la evaluación formativa, generalmente toma la forma de autoevaluación (evaluación metacognitiva) y co-evaluación, refiriendo que la primera es por parte de cada alumno y la segunda, es la evaluación realizada en colectivo.

La importancia de la evaluación, también radica el hecho de que ésta debe realizarse de manera continua, destacando que la diagnóstica permite hacer un inventario de las competencias construidas por un grupo de estudiantes. Es decir, es lo que los niños saben o pueden realizar antes del proyecto, lo cual, al conocerlo, permite adaptar los contenidos a las necesidades reales de los estudiantes.

También se habla de una evaluación de los balances intermedios, lo que posibilita saber sobre el desarrollo de las competencias y así asegurarse que los aprendizajes progresivamente se van alcanzando conforme al contrato inicial, y por último la evaluación llevada a cabo en la sexta fase de la Pedagogía por Proyectos, es la que se hace, colectiva e individualmente, la síntesis metacognitiva acerca de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido, y sobre lo que se debe reforzar y cómo se hará.

La evaluación formativa, se vale de otros instrumentos para evaluar entre los que se destacan y los que se retomarán para este proyecto serán; el portafolio o carpeta metacognitiva, las rúbricas de evaluación, cuadros recapitulativos de competencias observadas y listas de cotejo.

Tras haber mencionado en qué consiste esta pedagogía, es posible observar que la selección de este sustento teórico, se debe a las bondades que ofrece tanto para desarrollar sujetos pensantes, autónomos, críticos y propositivos, que sean responsables de su propio aprendizaje y que adquieran y vayan construyendo aprendizajes para la vida, además de ello, otra de las razones de esta selección, fue por el tipo de trabajo que esta pedagogía permite realizar en cuanto a la lengua, es decir el hacerlo desde la perspectiva de la lengua a nivel global y por supuesto la facilidad existente para lograr propiciar que los estudiantes den argumentaciones orales.

2. Argumentaciones y explicaciones orales

A continuación se reseña lo que varios autores han estudiado a lo largo de los años en relación a lo que es la explicación y por supuesto también la argumentación, así

como también se verá la diferencia entre una y otra y la manera en la que se conjuntan estos dos procesos de la lengua. Respecto al por qué de retomar el aspecto de las explicaciones, es debido a que dentro de este aspecto de la lengua es en donde se encuentran las argumentaciones orales, por lo que éstas últimas no están aisladas de las primeras.

a. Explicación

Lo concerniente a explicar, de acuerdo con De Puig (2008), etimológicamente explicar quiere decir desenvolver lo que estaba envuelto, por lo que, se puede definir como exponer con claridad las causas o los motivos, es decir, lo que se tiene en la cabeza lo muestras a alguien a través de la expresión de la o las experiencias.

A su vez, Santasusana (2005:38), menciona que exponer y explicar son diferentes, ya que el primero “se refiere a informar, es decir, transmitir datos de manera organizada y jerarquizada. En cambio, el acto de explicar, se entiende como una actividad que partiendo de una base expositiva o informativa necesariamente existente, se realiza con finalidad demostrativa”.

La diferencia entre estos dos términos radica en la intención del emisor, ya que una explicación no se limita a informar, en cuanto a mostrar o demostrar conocimiento, sino que pretende hacer comprender por qué tal cosa o fenómeno es de un modo determinado. Para aprender a explicar se requiere reflexionar sobre la forma de percibir los hechos y razonamientos y sobre la forma de comunicar lo que sabemos a los demás.

b. Argumentación

En cuanto a la argumentación, se encuentra que en sus antecedentes está lo que Aristóteles nombraba como *retórica*, la cual se refiere al estudio del arte de la persuasión entre las personas y las formas que adquiere el discurso en su afán de convencer a un auditorio.

Van Eemeren et al. (2000), comparte lo que según los escritos de los antiguos griegos, entre ellos, Aristóteles definen como la función de la argumentación, por lo que explica que es; el acto de convencer a otros acerca de la veracidad y aceptabilidad de lo que uno dice.

Dentro de las perspectivas contemporáneas de la retórica Van Eemen et al., retoman la ofrecida por Perelman y Olbrechts- Tyteca (1958), en la que lo distintivo es la cualidad de la situacionalidad de la argumentación y la importancia de la orientación hacia un auditorio. Entre las interrogantes centrales de esta teoría son cómo puntos de vista contrarios llegan a reconciliarse mediante el uso del lenguaje y cómo puede hacerse, por medio de la propia retórica.

Otra teoría contemporánea es la de Van Eemeren y Grootendorst (1984;1992), retomada por Van Eemeren et al. (2000), denominada teoría pragmatialéctica, la cual parte del supuesto de que el propósito de la argumentación es resolver una diferencia de opinión, siendo una característica importante y definitoria de la argumentación, según esta teoría la de intentar resolver una diferencia de opinión por medio de la exploración de la justificación de los puntos de vista de los que participan en el acto comunicativo.

Por su parte, Cros (2005:57), define la argumentación como una “actividad discursiva común, que puede surgir en cualquier situación de la vida cotidiana y profesional en la que se suscita una controversia, un desacuerdo o una polémica sobre un tema y en la que se pretende conducir al destinatario hacia la propia opinión”, es decir, es un acto de persuasión acerca de algún aspecto concreto a fin de que éste sea verosímil.

- **Tipo de argumentos**

Acerca de la argumentación, se puede encontrar que existe una clasificación para esta, por su parte Santasusana (2005), retoma la clasificación aristotélica de los tipos de argumentos, mencionando que hay dos tipos: fuera de la *tecné* (no técnicos,

artificiales o extrínsecas) y dentro de la *Tecné* (técnicas o intrínsecas). Al respecto se aclara que, las pruebas extrínsecas deben utilizarse, según Aristóteles, únicamente como punto de partida para la argumentación; mientras que las intrínsecas constituyen la verdadera argumentación, ya que son el resultado de la aplicación de un método.

Satasusana (2005), retomando a Perelman y Olbrechts-Tytec (1989), y a Plantin (2002), también clasifica los argumentos según tres tipos, mencionando que hay:

- Argumentos casi lógicos: son a priori, en el sentido de que no hacen un llamamiento a la experiencia, pero se denominan precisamente pseudológicos porque siempre se pueden refutar.
- Argumentos basados en la estructura de la realidad: no toman la lógica como soporte, sino la experiencia, las relaciones conocidas entre las cosas. El efecto sigue la causa.
- Argumentos destinados a fundamentar la estructura de la realidad: son empíricos, pero no toman como soporte la estructura de lo real, sino crean la realidad, o bien la completan, mostrando relaciones entre las cosas que no se veían o no se sospechaban.

Como se ha mencionado ya, las diferencias entre los tipos de argumentos son importantes de identificar, ya que la diversidad está relacionada con diversos procesos cognitivos mismos que deben respetarse también en los niños.

- **Acto argumentativo**

El acto argumentativo, además de presentar varios tipos, también posee una base estructural o constitutiva que debe estar presente, por lo que se considera que dicha base está constituida por tres elementos (Santasusana 2005, tomado de Charaudeau, 1992):

1. Premisa: aserción de partida;

2. Conclusión: aserción de llegada y
3. Una o unas aserciones de paso entre una y otra, siendo aquí en donde aparecen las pruebas, inferencias o los argumentos que validan la relación que une la premisa con la conclusión.

Retomando lo anterior, es importante realizar la aclaración de que, estos tres elementos pueden ser explícitos o bien inferirse en el discurso, además de que su orden puede ser variable o quedar interrumpido por la intervención de los interlocutores. A su vez, las habilidades para elaborar una estructura argumentativa está relacionada, con el desarrollo de la capacidad de razonamiento del sujeto.

Por lo que, en cuanto al trabajo de esta investigación y al nivel en el que se desarrolló, estos tres elementos, son básicos para que los niños y niñas puedan ir comenzando a dar argumentaciones orales.

- **Filtro afectivo, un apoyo en la argumentación**

Cassany (1987), retoma la hipótesis de Krashen (1981), y Dulay (1982), respecto al filtro afectivo, para explicar que en algunas ocasiones, la comprensión de la lengua (oral o escrita) no es suficiente para que el sujeto pueda adquirirla y emplearla satisfactoriamente.

Asimismo, se menciona que el filtro afectivo está formado por diversos factores motivacionales, los cuales influyen en que el sujeto pueda adquirir la lengua, entre los que destacan:

- Motivación integrativa: es definida como el deseo de dominar un código nuevo para poder participar en la vida social de la comunidad que lo utiliza.
- Motivación instrumental: Deseo de llegar a dominar un código para poder utilizarlo con fines prácticos e instrumentales.

Además de las motivaciones, los autores mencionan que hay cuatro factores de la personalidad y estados emocionales del sujeto, los cuales intervienen con la adquisición del código.

- **Confianza en uno mismo y seguridad:** mencionan la hipótesis de que los individuos seguros, que tienen confianza en sí mismos, tienen un filtro afectivo más bajo (no les supone ningún problema cometer errores), lo cual los lleva a tener más facilidad en la adquisición del código.
- **Angustia:** hay una estrecha relación entre el grado de angustia del individuo y el éxito en la adquisición del código. Quienes menos se angustian, son capaces de adquirir con mayor eficacia el código.
- **Empatía:** se relaciona con la adquisición del código, debido a que el individuo empático se identifica más fácilmente con el usuario del código que quiere aprender.
- **Actitud de respeto a la clase y al profesor:** el estudiante que se encuentra bien en clase y que por ende, está satisfecho del profesor, es capaz de aprovechar mejor las oportunidades de adquirir el código.

Reconocer la importancia de la personalidad y motivaciones de cada uno de los alumnos para utilizar y poder participar en diversas prácticas sociales del lenguaje oral, es un aspecto que pocas veces se tiene en cuenta en la fase evaluativa de la lengua, ya que mayoritariamente se evalúa la lengua oral tomando en cuenta aspectos gramaticales y de forma, dejando de lado otros que sin duda influyen en dicho proceso. De ahí, que las características del filtro afectivo sean necesarias de percibir al momento del trabajo con los alumnos, para poder respetar su individualidad.

- **Prácticas discursivas orales**

En la intervención se emplearon algunas prácticas sociales del lenguaje, las cuales fueron: la asamblea, conversar/dialogar, narrar, describir y exponer; por lo que

resulta imprescindible explicitar a qué se refiere cada una de ellas a fin de mostrar en qué consisten y qué de estas se utilizó en el trabajo con los alumnos.

✓ **Asamblea**

Para comenzar esta sección, se ha seleccionado ahondar en lo que de acuerdo con el pedagogo Freinet es una asamblea, esto con el fin de encuadrar dicho aspecto.

De acuerdo con el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (1996) retomado de Freinet (1979), la asamblea escolar es una parte complementaria de la técnica del periódico mural. En ella, se debe buscar el dinamismo, para que lleve a los alumnos a dominar el fracaso. Para lograrlo, el docente y el conjunto de iguales, debe contribuir con esclarecerle al orador alguna idea o circunstancia que provoque insuficiencia, es decir, deben acudir en su ayuda.

Durante los momentos de asamblea, existen tres aspectos esenciales; críticas, felicitaciones o dudas respecto a la forma de actuar de algún compañero o involucrado en la dinámica escolar. En los momentos de asamblea, el alumno que participa se debe levantar y explica su postura, a lo que el mismo Freinet (1979), compara con un tribunal, por el hecho de que el clima en el que se conversa es respetuoso tanto por el emisor, como por los receptores, y por supuesto, por la postura y explicación que se da en las asambleas.

Respecto al papel del docente, el pedagogo manifiesta que este rol requiere tener un cuidado especial al momento de intervenir, atendiendo que en ningún momento la autoridad de él/ella sea impuesta, sino que las participaciones que se den sean en un plano de igual a igual, es decir, debe ser imparcial.

En los primeros niveles de la asamblea Freinet (1996), refiere que es una actividad dirigida por los maestros, no obstante, mientras más se practica, el papel del docente y de los alumnos cambia, pasando a ser los niños los verdaderos protagonistas, lo cual, solo alcanzan mediante el tiempo y la vivencia directa en este tipo de actividad

que les permite resolver conflictos y desarrollar el espíritu crítico y la actitud de diálogo. Lo que llevará a contrarrestar la idea contra natura de no dejar expresar a los niños porque aún no lo hacen adecuadamente (Freinet, 1969).

En relación con lo anterior, lo que de la asamblea escolar de Freinet (1969, 1996), se retomó para el proyecto de intervención que aquí se presenta, fue el utilizarla como un medio de expresión individual-grupal, en el cual los alumnos tuvieran que formular y exteriorizar posturas y argumentos respecto al trabajo a realizar.

Asimismo, el clima de respeto y en el que se tomaran turnos al hablar y se escucharán, fue otro aspecto que por supuesto se abordó. Por último, la frecuencia de las asambleas, se tuvo en cuenta al momento de utilizarlas en el trabajo del proyecto de intervención.

✓ **Conversar/dialogar**

El Programa de Educación Preescolar 2004, manifiesta que el diálogo y la conversación son aspectos que implican, comprensión, respeto de roles (emisor/receptor), formulación de preguntas precisas y respuestas coherentes.

A su vez Lomas (1999), comenta que la conversación es un acto comunicativo flexible a través del cual nos comportamos como seres sociales, debido a que es así como nos relacionamos con los demás, tratamos de obtener lo deseado o lo que se necesita, se comparten sentimientos sobre aspectos inmediatos o cotidianos, es decir, la conversación es el aspecto primario por el que se puede llevar a cabo la expresión oral de las personas de una manera libre en cuanto a procedimientos.

Al respecto, Tusón (2002), reitera el hecho de que la mejor manera de aprender a hablar, es precisamente participando en los actos comunicativos, ya que el hablar, y usar la lengua es lo que nos permite participar en la vida social y, a la vez construirla. Por lo tanto, la conversación, solamente se puede practicar conversando.

En cambio, Jover (2009), expresa que para mantener una conversación es necesario seguir un determinado orden, para lo que identifica cuatro partes en una conversación:

1. Apertura o inicio.
2. Orientación.
3. Cuerpo.
4. Cierre.

Estos cuatro aspectos dentro de la conversación, son básicos e imprescindibles para que el acto comunicativo pueda darse dentro de un marco de orden, en donde el emisor y receptor, puedan disfrutar de una conversación fructífera, en la cual, el mensaje sea debidamente captado.

- **Tipos de conversaciones**

Sánchez (2005), manifiesta que hay dos tipos de conversaciones, las espontáneas y la conversación organizada. La primera de ellas, según este autor son intercambios comunicativos en donde todos los participantes tienen una relación simétrica, de tal manera que ni los temas, ni el tiempo de duración del acto están determinados con antelación. Por lo que, el autor comenta que este tipo de intercambio más allá de cumplir una finalidad informativa, se convierte en una actividad social en la cual los participantes comparten un espacio y un tiempo hablando de cualquier tema.

Por otro lado, la conversación organizada, a criterio de Sánchez (2005), es la conversación que se da o debería darse en el contexto escolar, pues se trata de una conversación organizada, en cuanto a los objetivos. Así mismo, la relación entre los alumnos y el maestro es asimétrica, en cuanto a la regulación de la actividad, mantenimiento del tema, el respeto de los turnos al hablar entre otros.

En cuanto al desarrollo de la conversación organizada, el mismo autor, distingue tres elementos fundamentales, dentro de estos actos, siendo:

Para el contenido; se sugiere elegir conjuntamente los temas de conversación con el fin de que los participantes no resulte pesada y aburrida; también se propone priorizar los temas de conversación, así como planificar la información y por supuesto, dejar constancia física del trabajo realizado con el propósito de abrir puertas a la evaluación del progreso en las competencias orales.

El segundo elemento fundamental, es la gestión de la conversación, que se refiere a la organización de los participantes, con la finalidad de que la conversación sea fluida y por supuesto, se mantenga el respeto de turnos, ideas y participantes.

Para agilizar los aspectos de la gestión, Sánchez (2005:85), propone como estrategias; “acordar conjuntamente las normas que gestionarán las reglas de la conversación, recordarlas o adaptarlas al tema que se está desarrollando y, potenciar el valor implícito del seguimiento de las normas”.

El tercer elemento fundamental a tomar en cuenta en la conversación organizada, es el contexto, entendiéndose éste como las condiciones físicas y sociales en las que tiene lugar la conversación. Al valorar éstas como aspectos que determinan, en gran parte, el resultado de dicho acto, se invita a tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Crear un clima comunicativo y de confianza.
- Contar con un número adecuado de participantes.
- Prever una duración ajustada de la actividad.
- Disponer de la ubicación física apropiada(Sánchez, 2005:86).

Como se ha descrito anteriormente, al ser el acto comunicativo un aspecto del que se debe cuidar, Tusón (2008), se retomará lo referido al análisis de la conversación, en el que la autora comenta que es importante tomar en cuenta aspectos tales como los paralingüísticos (Jover, 2009), lo cual tiene que ver con el timbre de voz, tono, volumen, ritmo y entonación. Siendo que con estos aspectos el emisor deja ver su intención.

También se retomará el tipo de análisis que Tusón, propone realizar en cuanto a los rasgos extralingüísticos, en donde se encuentran los elementos cinésicos (gestos) y los proxémicos (disposición de los cuerpos en el espacio, relación con el otro u otros).

- **Cortesía lingüística**

Como se ha dicho anteriormente, la conversación esta combinada por dos planos; la transmisión de la información y la relación interpersonal entre los interlocutores. Por lo que, este apartado se centra en algunas estrategias que pueden favorecer un clima de respeto y cordialidad entre quienes conversan, exponen o explican.

Para poder tratar este aspecto, se retoma lo que Jover (2009), explica en cuanto a la amenaza de la imagen del emisor, la cual surge al discrepar de sus opiniones, y también de la amenaza del territorio, que se presenta cuando se interviene en el radio de acción de quien está participando.

Con el fin de apelar a la cortesía lingüística en el aspecto de la imagen del interlocutor, la autora propone realizar:

- Agradecimientos: refuerza la imagen del interlocutor.
- Petición de disculpas: fortaleza la imagen del interlocutor, al restaurar la imagen del otro.
- Elogiar: cuando es sincero y desinteresado, sin ser exagerado, vigoriza la imagen del interlocutor.
- E invitar: puede ser algo que halague al interlocutor, al ser un acto positivo. Existen diversas estrategias como por ejemplo el uso de preguntas como ¿Quieres?.

Así como se dan aspectos de cortesía, la autora comenta que existen actos comunicativos que pueden amenazar el territorio e imagen del interlocutor, y con los cuales se debe tener especial cuidado, ya que de esto depende la desenvoltura y

participación que alguien pueda o quiera tener en los actos comunicativos. Entre los aspectos que Jover señala, están:

- Los ruegos y las órdenes.
- Los consejos.
- La discrepancia.
- La queja y la protesta.
- La reprobación.

Con el propósito de sintetizar lo anterior, se plasma la máxima de ser cortés que Jover (2009), comparte. Para ello, se desglosa en tres recomendaciones:

- 1) No te impongas: nadie debe obligar al otro directamente a hacer algo. Para evitarlo, se utilizan fórmulas indirectas como ¿te importaría?.
- 2) Ofrece opciones. Así dejamos más libertad a nuestro interlocutor para que elogia lo que realmente desea, son que sintamos como desprecio el rechazo de nuestra propuesta. Además. Conviene que exponamos nuestro punto de vista modalizando el enunciado, es decir, suavizándolo, introduciéndolo con expresiones como a mi manera de ver, creo, tal vez...
- 3) Refuerza la solidaridad: Así destacamos lo que nos une al interlocutor y no lo que nos separa (ej. Estoy contigo en que..., pero...). Esto es especialmente importante cuando rechazamos una actividad o llevamos la contraria(p.134).

Para finalizar este apartado, es importante mencionar, que los aspectos anteriormente plasmados deben ser trabajados con los alumnos para que ellos los puedan ir aprendiendo a realizar y por lo tanto respetar, no obstante, la docente también deberá cuidar la cortesía en la comunicación que entable con los alumnos, siendo esto lo que el presente fundamento aporta al proyecto de intervención.

Tras haber explicado los antecedentes retomados para el proyecto de intervención y los referentes teóricos-pedagógicos que dan sustento al mismo, en el siguiente capítulo se procede a describir a los participantes y el espacio en el que se llevó a

cabo la aplicación, así mismo se muestran los propósitos, competencias e indicadores formulados para el desarrollo de las argumentaciones de los partícipes. También en el siguiente capítulo se manifiesta el diseño de intervención realizado durante el trabajo en el presente proyecto de intervención.

✓ **Narrar**

Romero (1999), expresa que, la narración es la forma de contar algún hecho vivido, presenciado, imaginado o soñado que ha impactado de alguna manera, es decir, es algo insólito. En esta práctica social, dice la autora, la toma de turnos es poco flexible debido a que, el narrador tiene el privilegio de tomar uno o varios turnos largos, mientras que los oyentes deben, permitir con su silencio o escucha, el desarrollo de la narración.

Retomando el aspecto didáctico de la narración, De Puig (2008), propone algunas actividades para que los niños narren, entre las que se encuentran: mirar láminas y a partir de ello narrar un cuento, ya sea individual o colectivamente; inventar una historia sobre determinados objetos o personajes.

El PEP 2004, sostiene que al narrar un suceso, historia, hecho real o inventado, se incluyen descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo. Por lo que, la práctica de la narración oral desarrolla la observación, memoria, creatividad, imaginación y el uso de un vocabulario cada vez más preciso y ordenado, siendo precisamente esto lo realizado con los alumnos, ya que con el acto mismo de narrar lo que piensan, se trabajó aspectos paralingüísticos imprescindibles al momento de dar argumentaciones orales.

✓ **La exposición**

De acuerdo con Romero (1999), la exposición es un tipo de discurso que consiste en la presentación organizada de información o ideas sobre un tema específico, realizada por una sola persona ante un público. Se puede ayudar de diversos materiales como carteles, láminas o gráficas.

A su vez, Lozano (2003), retoma el hecho de que dentro del acto de exponer, el emisor además de poner en juego su conocimiento acerca del tema a tratar, también involucra en este acto, el dominio de habilidades de expresión oral, tales como; la dicción, fluidez, volumen, entonación y emotividad.

Al respecto de esta última, es importante retomar lo que Cassany (2007), menciona en cuanto a aquellos componentes que en la expresión oral tienen gran importancia y que no son tomados en cuenta, siendo éstos: el control de la voz y la comunicación no-verbal, en la cual se abarcan cuestiones como la mirada, gesticulación y también la distancia existente entre emisor-receptor.

Para ello, Lozano (2003), menciona que el acto de exponer, debe ser visto como una preparación para otras actividades orales que tienen mayores dificultades, como son: la conferencia y la oratoria.

Por lo anterior, al trabajar la exposición, se retomará el hecho de realizar una preparación de la misma, en la cual, los alumnos pongan en juego la competencia comunicativa, elementos cinésicos y proxémicos.

✓ **Toma de turnos al hablar, escuchar**

Una vez descrito lo anterior, es importante retomar el aspecto básico de la toma de turnos, para lo cual Cassany (1999), dice que para tener una comunicación efectiva conlleva cuatro habilidades lingüísticas, siendo estas:

- 1) Hablar
- 2) Escuchar
- 3) Leer y
- 4) Escribir

Aunque se reconoce el hecho de que las habilidades lingüísticas no funcionan correctamente de manera aislada. Debido a que dentro del diseño de intervención, se ha retomado el que los niños respeten el tomar turnos al hablar y por lo tanto,

escuchar, ahora solamente se retomará lo referente a escuchar, siendo esto un aspecto determinante para llegar a respetar turnos al conversar. Y de acuerdo con Cros (2005), el escuchar es una de las dos facetas que el lenguaje oral posee.

De acuerdo con Lomas (1999), escuchar es: comprender el mensaje, y para hacerlo se requiere poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso oral. Siendo necesario que en este proceso se respete el rol de emisor y receptor, es decir, para poder comprender el mensaje siempre deberá haber un solo emisor y varios receptores o bien un emisor y un receptor según sea el caso del acto comunicativo que se esté llevando a cabo.

Lomas (1999), menciona los diferentes modos de escucha identificados por Bickel, siendo cada uno de estos un requisito previo para el siguiente:

- Escucha distraída: Escucha superficial, el mensaje es recibido parcialmente y puede resultar distorsionado, además de incompleto.
- Escucha atenta: Suscitada por la motivación que anima a prestar atención al mensaje.
- Escucha dirigida: Presupone no solo la motivación sino también el conocimiento de la finalidad por la que se debe poner atención.
- Escucha creativa: Además de la motivación y de la percepción de una finalidad, prevé una anticipación mental activa.
- Escucha crítica: Se realiza solamente cuando se tiene un hábito de implicarse creativamente en la situación.

Asimismo, Pavoni citado en Lomas (1999), hace alusión al proceso didáctico que la escuela debería emplear para desarrollar la escucha en los alumnos. El autor menciona tres fases: una fase de pre-escucha (por qué se escucha, crear expectativas), fase de escucha (se mantiene viva la atención) y la fase posterior a la escucha (se verifica la comprensión y se integra el proceso de escucha con otras actividades).

A su vez, Cassany, al retomar el modelo de expresión oral de Bygate (1987), quien dice que existen cinco estrategias concretas para dominar el uso de la palabra, las cuales son:

- 1) Saber indicar que se quiere hablar (gestos, sonidos, saludos, etc.).
- 2) Saber tomar la palabra en el momento idóneo.
- 3) Saber aprovechar la palabra (decir todo lo que toca, adecuarse a la estructura de las intervenciones, etc).
- 4) Saber reconocer las indicaciones de los demás para tomar la palabra.
- 5) Saber dejar la palabra a otro (2007: 144).

Debido a la edad de los alumnos que participaron en el proyecto, las cinco estrategias aquí plasmadas, fueron las acentuadas con ellos, así como también el hacerles notar el respeto de los turnos al hablar, el hecho de que al expresarse y escuchar se tiene un propósito –comprender el mensaje- lo que a su vez lleva a la necesidad de poner atención durante el acto de conversar, exponer, narrar entre otras.

3. Competencia comunicativa

Adentrándose a la lengua oral, se considera necesario definir y explicar a qué hace referencia el término de competencia comunicativa, para lo cual, a continuación se muestran algunas definiciones de este término tan importante para el trabajo dentro del presente proyecto.

Para la siguiente construcción conceptual de competencia comunicativa, se retoman aspectos tanto de Cassany (2007), como de Lomas (1999), que convergen en lo siguiente:

La competencia comunicativa puede ser definida como un conjunto de saberes, estrategias, habilidades y como la capacidad de usar el lenguaje de manera correcta, eficaz y coherente en diversas situaciones sociales de intercambios comunicativos. Y

se integra no sólo por conocimientos lingüísticos sino también por estrategias sociolingüísticas y textuales.

Con base en lo señalado, Lomas (1999:159), explica que la competencia comunicativa se encuentra integrada por las siguientes sub-competencias o componentes:

- a) Competencias lingüística o gramatical, entendida a la vez como capacidad innata para hablar una lengua y como conocimiento de la gramática de esa lengua;
- b) una competencia sociolingüística, referida al conocimiento de las normas socioculturales que regulan un comportamiento comunicativo adecuado en los diferentes ámbitos de uso lingüístico;
- c) una competencia discursiva o textual, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para comprender y producir diferentes tipos de discursos con arreglo a los principios de cohesión y coherencia;
- d) y una competencia estratégica, que se refiere al dominio de los recursos que podemos utilizar para resolver diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo.

Retomando lo anterior se aduce que la competencia comunicativa es saber comunicarse de manera eficaz con otros hablantes. Para lo que se requiere la puesta en práctica de otras competencias, tales como la: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, siendo estas las que también al tener implicaciones importantes, se trabajaron dentro de este proyecto de intervención.

CAPÍTULO V

ARGUMENTACIONES ORALES DE LOS NIÑOS DE TERCER GRADO

GRUPO "A"

En este capítulo se expone, quiénes, cuántos y cómo son los niños preescolares de la intervención. Asimismo, en este capítulo se describe el espacio-temporal en el cual se realizó la aplicación de la propuesta. También se plasma el procedimiento de intervención, considerando las seis fases del proyecto de acción retomado de *Pedagogía por Proyectos*.

A. Elementos de la intervención e indagación

Entre los elementos que esta intervención requirió, se encuentra el diseño de la intervención, planteada para incidir en el problema previamente detectado, en la singularidad del jardín de niños ya señalado y en específico con los participantes que a continuación se describen.

1. Participantes

Al no ser profesora titular de ninguno de los cinco grupos que durante el ciclo escolar 2011-2012 hubo en el jardín de niños "Quetzalcóatl", fue necesario realizar una selección de participantes, misma que se llevó a cabo mediante el criterio de casualidad. Para ello de los tres grupos de tercer grado a los que se diagnosticó con base en lo mostrado en el capítulo II del presente trabajo, el grupo disponible para intervenir fue el 3° "A", dado que la maestra titular de este grupo fue la única que accedió a permitirme participar en la intervención de la propuesta en cuestión.

El grupo 3° "A" del jardín de Niños "Quetzalcóatl", estaba conformado por un total de 28 alumnos, de los cuales eran 15 niñas y 13 niños, con edades entre los cinco y seis años de edad.

El grupo estaba constituido mayoritariamente por alumnos de reingreso, los cuales cursaron el segundo grado de preescolar en la misma institución. No obstante, para dos de los niños de nuevo ingreso fue su primer experiencia escolar. Cabe destacar

que, en algunos casos no era regular en el grupo había dos alumnos con necesidades educativas especiales en el área de lenguaje. Uno de ellos el ciclo escolar pasado, recibió atención especializada por parte del personal del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), en relación a ello, a la fecha la institución no cuenta con personal de CAPEP para dar asesoría y terapia a los alumnos que lo requirieran.

En el caso de la otra alumna, al ser éste su primer acercamiento a la escuela, no asistía a ningún tipo de terapia. En cuanto a la comunicación de la alumna llamaba la atención que no hablaba con nadie, siquiera para pedir algún permiso que requiriera.

Dentro del grupo, había algunas alumnas que tendían a ser las líderes del resto de los niños, mostrándolo en el momento de los recreos, al ser quienes organizaban a los demás para los juegos o bien, para decirles con quién jugar o con quién no. Así mismo, ellas tomaban la palabra en los momentos de participación, obstaculizando el que otros alumnos pudieran o por lo menos, intentaran participar.

La dinámica grupal, era un tanto complicada ya que existía mucho señalamiento entre sí por sus acciones. Lo que derivó, en que algunos alumnos fueran fuertemente etiquetados, por ejemplo; los niños se referían a un compañero como el que siempre pega, y a una niña que no sabía hablar, lo que provocó que las relaciones y, la interacción en el grupo fuera complicada en el sentido de que los niños etiquetados pudieran demostrar cambios en su comportamiento o bien, esforzarse por hacer lo que se les complicaba como dejar de pegar y hablar.

El acusar a otros compañeros respecto a lo que hacían, era un aspecto recurrente en ellos, siendo que esto lo realizaban en dos sentidos, por un lado, para ridiculizar su compañero (a) y por el otro, para ganar cierta atención de la maestra titular. Al respecto muchos alumnos buscaban la aprobación de la maestra o de los mismos compañeros, en el momento de realizar alguna actividad: lo que, provocaba en la mayoría de los alumnos, que se esmeraran más en hacer las cosas por sí mismos.

Un aspecto frecuente en los niños, era la integración por género tanto al sentarse en el salón, como en la organización de los juegos que realizaban. Por lo que, se observó que al momento de estar trabajando dentro del aula, la agrupación de los alumnos era homogénea, en el sentido de sus capacidades, habilidades y desarrollo cognitivo.

En relación a la autonomía, se denotó que la mayoría de los niños mostraban serlo, pues su comportamiento en actividades sencillas, como eran llevar sus cosas, cuidarlas, buscar sus pertenencias, o bien comer solos, las lograban realizar por ellos mismos.

En cuanto a las familias de los niños y las niñas del grupo, la mayoría eran parte de familias nucleares o extensas, y algunos otros solamente vivían con su mamá. En el caso de la escolaridad de los padres de familia, la mayoría tenían de secundaria terminada y trabajaban como empleados en algunas de las empresas o negocios cercanos a la escuela, algunos eran choferes o bien, laboraban en empresas de seguridad.

En el caso de las madres solteras, al ser ellas las que llevaban el sustento económico a su casa, la mayoría desempeñaban empleos tales como; vendedoras, cajeras o empleadas.

Lo anterior provocaba, que sus hijos fueran cuidados por un familiar cercano. De manera contraria sucedía con los niños que vivían en familias nucleares, ya que por lo general, ellos eran cuidados por sus propias mamás.

Toda la información antes mostrada, ayudó a que para la intervención se tuvieran referentes acerca que la dinámica y condiciones en las que los alumnos se encuentran, para que de esa manera no solo se abordaran los aspectos referentes a las argumentaciones orales, sino también se contemplaran aquellos aspectos

influyentes en el problema, por ejemplo, la dinámica familiar de los estudiantes, la conformación del grupo, sus características, entre otras.

2. El jardín de niños “Quetzalcóatl”

La intervención se aplicó en las instalaciones del jardín de niños “Quetzalcóatl” ubicado en la calle de Lago Hielmar, número 12, en la colonia Modelo-Pensil, en la delegación Miguel Hidalgo de la Ciudad de México.

La infraestructura de la escuela es de dos plantas, tiene siete aulas, un espacio para la dirección escolar, uno de biblioteca y ludoteca, salón de ritmos cantos y juegos, un aula de computación, una pequeña área de jardín, arenero, espejo de agua, un patio de dimensiones pequeñas y tres bodegas. La escuela cuenta con todos los servicios, como lo son; agua, luz, drenaje, recolección de basura y teléfono.

En específico, el aula del grupo 3º “A” se encuentra en la segunda planta, y las dimensiones de ésta son de un tamaño apropiado para el número de alumnos que se atiende.

El mobiliario es apto para los niños, ya que cada quien tiene su silla individual, y se poseen mesas con forma trapezoidal, las cuales se pueden acomodar de diversas maneras.

Se tienen varios muebles en donde se acomodan los materiales de los alumnos y gavetas para guardar los materiales de papelería, entre los que se encuentran, hojas, pegamento, pintura, pinceles, brochas, papel crepé, china, cartulinas entre otros.

También se posee la biblioteca de aula, la cual ya no está completa, pero todavía tiene varios títulos. Se tiene una grabadora de sonido y un pizarrón de gis que está a la altura de los alumnos.

Asimismo, se cuenta con una adecuada iluminación natural, ya que; se tienen varias ventanas, por lo que, se puede hablar de una apropiada ventilación y también se tiene privacidad por la puerta y las cortinas que hay aunado a tener lámparas.

B. Procedimiento de intervención

Una vez descritos los participantes directos y el espacio en el cual se realizó la intervención, a continuación se presenta el diseño de intervención que se llevó a cabo con los alumnos del grupo 3° “A”, durante los meses de febrero, marzo, abril, mayo y los primeros días de junio del año 2012, señalando que para ello se retomaron aspectos de la *Pedagogía por Proyectos*.

Presentación

El diseño de intervención, como ya se señaló se aplicó a niños y niñas del grupo 3° “A” del jardín de niños ya mencionado. Para ello, se comenzó a trabajar a partir del 21 de febrero del año 2012 y se finalizó el 2 de julio del mismo año.

Se recuerda que al no ser la titular del grupo con el que se intervino, para realizar el primer proyecto, el trabajo se dividió en dos periodos; el primero del 21 de febrero al 28 de marzo; el segundo periodo fue del 17 de abril al 24 de mayo. Para el segundo proyecto, se comenzó el día 19 de junio y se terminó el 2 de julio.

En los proyectos se trabajó enfáticamente el aspecto de la argumentación en los alumnos; elementos que se encuentran insertos en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación y se consideran las competencias y propósitos propios de la intervención.

Asimismo, están directamente relacionados con los campos formativos del programa de Educación Preescolar 2004. Al respecto, la primera intervención se relaciona con el campo de Exploración y conocimiento del mundo, y la segunda con el campo formativo de Desarrollo personal y social.

Al ser ésta una propuesta de intervención, con la que se buscó realizar un trabajo pedagógico que subsanara la problemática ya detectada, fue necesario plantear tres propósitos, para lograr avances en los alumnos a fin de que brindaran argumentaciones orales tanto a sus iguales como a otras personas, en los momentos propicios para ello.

Propósitos:

- Que los estudiantes preescolares favorezcan las argumentaciones orales a través de asambleas bajo el enfoque de *Pedagogía por Proyectos*.
- Que los estudiantes preescolares favorezcan los aspectos paralingüísticos- volumen, ritmo y cinésicas- para llegar a la mejora en la competencia comunicativa en el aspecto concreto de la argumentación.
- Que los estudiantes preescolares junto con su maestra propongan actividades a realizar, a fin de impulsar la participación e interés de cada miembro dentro de un clima de trabajo cordial en donde este inmersa la cortesía lingüística, se retome la *Pedagogía por Proyectos* y las condiciones facilitadoras.

Como se observa, los tres propósitos se centran en que a través de la estrategia seleccionada para el trabajo con los alumnos, puedan favorecer sus argumentaciones orales.

C. Competencias e indicadores

En cuanto a las competencias e indicadores se resalta que ambos guardan relación con lo que el PEP 2004 y el Programa de estudios 2011. Guía para la educadora, indican a desarrollar en los niños preescolares y, que a su vez se relacionan con los propósitos antes señalados.

Con base en lo descrito, se formularon dos competencias específicas y sus indicadores (Ver tabla 13), con las que, se pretende subsanar los aspectos

identificados como los que obstaculizaban a las niñas y los niños al momento de dar argumentaciones orales.

Tabla 13. Competencias e indicadores

COMPETENCIAS	INDICADORES
<p>*Logra expresar argumentaciones orales (adecuadas a la situación comunicativa), de manera apropiada.</p>	<p>*Comparte ideas acerca de un tema o acontecimiento.</p> <p>*Toma postura ante el tema tratado.</p> <p>*Expresa sus ideas y las fundamenta.</p> <p>*Pone en juego sus conocimientos y experiencias previas acerca del tema tratado.</p> <p>*Defienden sus puntos de vista.</p> <p>*Justifican sus actos y decisiones.</p> <p>*Da argumentos en las circunstancias que lo ameritan.</p> <p>*Explica con claridad lo que describe.</p> <p>*Narra con coherencia</p> <p>*Toma posición ante una idea o hecho y argumenta con al menos un fundamento.</p> <p>*Reflexiona acerca de la argumentación a expresar.</p> <p>*Argumenta las causas de alguna postura o situación.</p> <p>*Escucha con atención.</p> <p>*Respeto turnos al hablar.</p>
<p>*Logra participar por iniciativa propia en diversas prácticas sociales del lenguaje (conversar, describir, narrar y exponer), con diferentes personas y en diferentes circunstancias.</p>	<p>*Se involucra en diversas prácticas sociales del lenguaje.</p> <p>*Comparte con otros lo que piensa.</p> <p>*Expone sus ideas solicitando la palabra.</p> <p>*Se expresa sin esperar a ser cuestionado.</p> <p>*Muestra seguridad en los intercambios orales, a través de una adecuada fluidez, volumen y coherencia en los actos comunicativos.</p> <p>*Participa en diálogos orales con sus iguales y con adultos.</p> <p>*Participa en conversaciones orales con sus iguales y adultos.</p> <p>*Expresa su opinión en diversas circunstancias.</p> <p>*Pregunta a otros sobre lo que desea o necesita.</p> <p>*Entabla relaciones y conversaciones con otros agentes del jardín de niños (directora, maestras, especialistas).</p> <p>*Cuenta a sus iguales y adultos, sus inquietudes y experiencias.</p>

Posterior a describir los propósitos, competencias e indicadores, guía de la propuesta, se procede a mostrar el diseño realizado para la intervención.

D. Bocetos para argumentar: Diseño y fases de trabajo

En el siguiente apartado, se presenta el diseño de intervención que se aplicó a los alumnos. Al respecto, es importante tener en cuenta que las seis fases de trabajo

que se plasman de acuerdo a Jolibert y Sraïki (2009), al momento de ponerlas en práctica, con los niños no se efectuaron de manera secuenciada, sino más bien se interrelacionaron.

Posterior al referente a continuación se describen las actividades de los dos proyectos construidos en conjunto con los alumnos del grupo, 3º “A” de nivel preescolar.

1. Proyecto: Construyamos juguetes

Fase I.

- Inicio del proyecto: día 21 de febrero del año 2012 y se concluye el día 24 de mayo del año 2012.
- Se enmarca la definición del tema y planificación del proyecto con la pregunta ¿Qué les gustaría hacer?.
- A partir de saber lo que les gustaría hacer; se deriva el proyecto de acción realizado con los alumnos (mostrado aquí, dentro del proyecto colectivo Ver tabla 14), y el proyecto colectivo es hecho por la docente encargada, también los estudiantes elaboran su contrato de actividades.

Por ser el primer proyecto a trabajar con los niños, lo primero que se organiza es el mobiliario, tomando en cuenta la actividad a realizar. Posteriormente, mediante una asamblea se retoman las ideas que los niños tienen en cuanto a qué es un proyecto, y a partir de éstas se da una pequeña explicación acerca de qué son los proyectos y en general la manera en la cual se ha de trabajar en las próximas sesiones. Para ello:

1. Se anotan las propuestas dadas por los niños en un rotafolio para después, en una segunda asamblea se den argumentaciones acerca de cuál y por qué se propone hacer la actividad. Siendo en el caso concreto realizar el proyecto de construir juguetes, el cual se conforma por dos actividades: construir un robot y hacer burbujas.

Tabla 14. Proyecto Colectivo de “Construyamos juguetes”

Proyecto de acción Lo que vamos a hacer	Proyecto global de aprendizaje Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas de los programas	Proyecto específico de construcción de competencias en oralidad, lectura y en producción de escritos
<p>Definición del tema: construyamos juguetes</p> <p>Quién: el grupo 3 “A”</p> <p>Calendario: Del 20 de febrero al 30 de marzo</p> <p>Tareas: 1. Acordar lo que se hará 2.Reparto de las tareas y conformación de los equipos de trabajo. 3.Por equipo/individual, realizar los productos acordados. Robot, burbujas. 4.- Consultar y escribir los textos necesarios. 5.-Organizar y planificar la exposición. 6.-Jugar con los juguetes elaborados. 7.-Evaluación del proyecto</p> <p>Reparto de tareas y roles: Algunos alumnos llevarán los materiales que se necesitarán, cajas, ojos, jabón, botellas, corcholatas, etc. Abra algún representante de equipo, para poder organizar el reparto y recolección de los materiales que se necesitarán.</p>	<p>DOMINIO DEL LENGUAJE Y DE LA LENGUA</p> <p>Lengua oral: *Dar explicaciones orales en los momentos que se requiera. *Tomar y defender su postura.</p>	<p>ORALIDAD</p> <p>Lo que vamos aprender: *Dar explicaciones orales. *Participar por iniciativa propia en diversas situaciones. *Tomar turnos al hablar. *Hablar con un volumen adecuado a la situación.</p>
	<p>Lectura: *Consultar las características de un recado. *Consultar las características de una invitación.</p> <p>Producción de textos: *Escribir recados dirigidos a los padres de familia. *Escribir una invitación.</p>	<p>Lo que ya sabemos: *Hablar con los demás.</p> <p>Lo que debemos reforzar: *Turnos al hablar. *Expresar ideas ante un público. *Adecuar el volumen de voz, a la situación y al público. *Explicar y sustentar las ideas expresadas.</p>
	<p>VIVIR JUNTOS (Trabajo cooperativo) *Ayudar a los compañeros que lo necesiten. *Comprometerse con el trabajo grupal. *Contribuir con los materiales y respetar los acuerdos.</p>	<p>LECTURA</p> <p>Lo que vamos aprender: -Consultar diferentes textos (recado e invitación). -Rescatar las características de los textos y hacer la silueta correspondiente.</p> <p>Lo que ya sabemos: -Hay diversidad de textos. -Cada texto tiene características específicas.</p>
	<p>Aprendizajes de otras asignaturas *Exploración y conocimiento del mundo. -Participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación.</p>	<p>PRODUCCIÓN DE TEXTOS</p> <p>Lo que vamos aprender: -Realizar recados y una invitación. -saber cuales son sus características y la función de cada uno.</p>

2. Las tareas a realizar son:

- Contrato de actividades(ver fase II).
- Se hace la evaluación inicial: para realizar esta actividad, se retoma el cuadro recapitulativo (apartado de evaluación). Esta actividad se lleva a cabo en las primeras asambleas realizadas con los alumnos (5 sesiones en total), en las que los niños expresan lo que saben acerca de los proyectos. Se tratan aspectos correspondientes a la construcción del proyecto colectivo.
- Se Piensa qué juguetes les gustaría construir, cómo se harán, con qué materiales y cuándo se realizarán. Es una tarea, que posteriormente se socializa mediante una asamblea. Las ideas que los alumnos expresan, se anotan en un rotafolio que después se denomina “plan de tareas” (Tabla 15). El plan de tareas final, se realiza después de seis sesiones. Es importante destacar que, para la fase metacognitiva y lingüística se retoma el primer plan de tareas, ya que a lo largo del proyecto se hacen algunas otras actividades que no se anotan en él. El plan de tareas, se coloca en la

pared del salón en cada sesión para tener presente lo que se tiene que hacer, así como también los materiales que se deben llevar, y quiénes son los responsables.

Tabla 15. Plan de tareas de acuerdo con: Jolibert y Jacob (2003)

<i>Nombre del proyecto:</i>			
<i>Propósito:</i>			
Tareas a realizar	Responsables	Fechas para las actividades	Recursos

- Se acuerda en el aula recolectar los materiales para primeramente construir los robots (para la sesión 7). En caso de que los materiales no se lleven, se recurre a realizar una lista de los materiales que cada alumno se haya comprometido a llevar para que con ayuda de dicho escrito cumplan con lo que se comprometieron.
- Se pintan los rollos de papel para usarlos como pies del robot. Al ser uno de los materiales que se recolectan primero, se pintan en la sesión 7.
- Se elabora el robot: pintar las cajas correspondientes para hacer el robot de cada alumno.
- Se realiza una asamblea recapitulativa.
- Se empapelan las cajas del robot, con pequeños trozos de papeles de colores. (sesión 9, 10 y 11).
- Se detalla el robot, al pegarle los ojos y la nariz, así como pintarle la boca. Esto se realiza en la sesión 11. Conforme los niños van terminando de empapelar, pasan a que se le ponga el pegamento a la nariz y a los ojos, para que cada niño se los pegue a su robot. La boca es pintada por la maestra con un marcador permanente.
- Se elaboran los brazos del robot, utilizando papel. Para ello, primero se les cuestiona a los niños, si saben cómo se deben hacer los brazos, y con las propuestas de ellos, se llega a la conclusión de que el papel debe ser doblado (para hacerlo, se observarán los brazos modelo).

En caso de que no haya mucha claridad acerca de los dobleces que se necesitan hacer, se les indica y demuestra la manera en la cual deben doblar las tiras de papel. Esta actividad se realiza en un primer momento de manera individual, sin embargo también busca la cooperación entre compañeros. Una vez terminados los brazos, cada alumno los pega a su robot. En el caso de los rollos de papel, éstos son colocados por la maestra responsable del proyecto.

- Se realiza una asamblea para evaluar el progreso del robot (sesión 11).
- Se interroga y escribe un recado. En la sesión 12, para pedirle a los padres de familia que lleven los limpiapipas. Primero se realiza la interrogación del texto, para lo cual se les reparte a los niños la muestra de uno. En primer lugar observan para después comentar qué tenía, una vez elaborado lo anterior, se realiza la silueta del recado, para así proceder a elaborar la escritura del mismo. Ésta se hace de manera grupal, es decir, entre todos se dicta el contenido. La maestra responsable del proyecto lo escribe en un papel. El texto ya terminado se pega junto al pizarrón de recados de la maestra titular para que los padres de familia lo puedan leer a la salida.
- Se realiza otra asamblea, para evaluar la funcionalidad del recado, para saber si el recado fue útil, los niños dan sus opiniones acerca de por qué habrá o no sido útil el recado. Con esto se realiza de manera rápida pero sustancial la etapa metacognitiva y lingüística de la interrogación y del módulo de escritura realizados la ocasión anterior (Sesión 13).
- Se terminan los robots, para hacerlo se procede a pegarle los limpiapipas, esto se puede realizar de dos modos, pegarlos con silicón frío, o hacerlo con ayuda y ponerles silicón caliente para que cada quien los pegue.
- Se pide de tarea llevar una invitación.
- Se interroga una invitación. Esta actividad se realiza si los niños deciden invitar a los papás para que conozcan su robot. La interrogación, se lleva a cabo con sus propias invitaciones y se trabaja en parejas. Tras hacer la interrogación de este texto, se realiza la silueta del modelo que los niños decidan elaborar.
- Se realiza el Módulo de escritura de una invitación. Con ayuda de la silueta y de algunas invitaciones, se procede a rectificar el texto.

- Por parte de los alumnos, se rectifican y agregan en el módulo de escritura, datos faltantes dentro del texto de invitación a la, exposición de sus robots.
- Se presentan los robots –los preparativos-. Cada niño entrega la invitación a su papá o mamá para que vaya el día y a la hora solicitada, a conocer los robots.
- Se acuerda la manera en la que se les recibirá a los papás, qué se les dirá, quiénes lo harán, qué les dirán al momento de pasar a presentar su robot, el tono de voz y cómo se despedirán. Por supuesto, el espacio del salón se acomoda por los alumnos para recibir a los papás, esta actividad se lleva a cabo para darles a conocer a los padres de familia lo que los niños han hecho durante el tiempo de trabajo.
- Se da la bienvenida y exposición en un primer momento por los niños comisionados quienes de manera rápida explican el por qué de su asistencia, en un segundo momento cada alumno pasa al frente a presentar su robot.
- En la sesión siguiente a la exposición, se realiza la parte metacognitiva y lingüística de la invitación
- Mediante una asamblea, se retoman aspectos generales sobre la exposición.
- Por medio de un recado, escrito en el módulo de aprendizaje de escritura se solicita a los papás materiales para elaborar las burbujas.
- Se acuerda con los niños, el texto a utilizar para solicitarlo.
- Se retoma la silueta con la que ya se contaba para hacer la redacción y así realizar la producción del texto de manera grupal, para ello, es necesario hacer varias escrituras y concluir con una la versión final. Éste se vuelve a pegar junto al pizarrón de recados de la maestra titular.
- Se elaboran las burbujas: con los materiales que los niños lleven de casa, se procede a valorar cuál será el lugar y la manera en la que se elaborarán las burbujas –asamblea-, una vez que eso se defina cada alumno elabora sus propias burbujas con las cuales después podrá jugar en el patio de la escuela.

1. Los responsables:

Todos los niños del grupo 3 “A” y la maestra responsable del proyecto.

2. Recursos:

- Humanos: alumnos, maestra, padres de familia.
- Materiales: papelería, cajas de cartón, ojos locos, rollos de papel, plumones, pegamento, brochas y pinceles, manteles, listón, jabón líquido, botellas vacías, alambre delgado, limpiapipas, agua.

Fase II.

Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir.

-Campo de Lenguaje y comunicación:

- Expresar argumentaciones orales (adecuadas a la situación comunicativa), de manera apropiada.
- Participar por iniciativa propia en diversas prácticas sociales del lenguaje (conversar, describir, narrar y exponer), con diferentes personas y en diferentes circunstancias.

-Campo de Exploración y conocimiento del mundo:

- Participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación.

-Producción de textos

Al principio del proyecto no se tendrá planeado realizar ningún texto – este es uno de los aspectos que se deben retomar y anotar en el “plan de tareas” (Ver tabla 14). Sin embargo, conforme el proyecto vaya avanzando se tiene la necesidad de interrogar y producir algunos escritos, entre los que se encuentran de lo que se va a aprender:

- Escribir una lista de materiales.
- Escribir un recado.
- Escribir una invitación

-Contratos de actividades individuales

- Se le explica a los alumnos, acerca del contrato individual retomando primeramente sus referentes de lo que es y para qué sirve. Para aclarar el uso del contrato en el proyecto, se les da una explicación del por qué lo usaremos, así como también la conformación del mismo.
- El uso del contrato individual, será como parte de formalizar la participación activa y cooperativa de cada integrante del grupo, la cual se retomará al finalizar el proyecto, de tal modo que los alumnos puedan ver progresos y cumplimiento durante el proyecto.
- El contrato individual I se realiza en la sesión 5, solamente con los alumnos que asistan ese día.
- Al ser niños en edad preescolar su contrato individual se realiza en un formato doble carta (Ver tabla 16), la parte que los alumnos llenan es la denominada “¡lo que tengo que hacer!”, los demás apartados solamente se platican, algunos al principio (En lo que tengo que participar) y otros al final (Lo que hice bien, las actividades en las que hable, lo que se me dificultó, cómo me sentí al hablar y para la otra).







Fase III.

Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes.

- Se realizan las tareas ya descritas en la fase I.
- La construcción de los aprendizajes, es un aspecto que se lleva a cabo en diferentes momentos de la realización de las tareas.

El recordar y organizar las tareas se da mediante asambleas donde se tratan aspectos específicos como el tomar turnos al hablar y también el tono, pertinencia y explicitación al expresarse de manera oral.

Tabla 16. Contrato de actividades individual de acuerdo con: Joliber y Sraiki (2009)

Mi nombre:	
CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATOS DE APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN ORAL
LO QUE TENGO QUE HACER 	EN LO QUE TENGO QUE PARTICIPAR 
LO QUE HICE BIEN 	LAS ACTIVIDADES EN LAS QUE HABLE 
LO QUE SE ME DIFICULTÓ	COMO ME SENTI AL HABLAR 
PARA LA OTRA 	

Fase IV.

Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto.

- De manera grupal se organiza una exposición a los padres de familia. En cuanto a las burbujas, el acuerdo es jugar con los compañeros del grupo como un medio de convivencia.
- Para tener a una persona externa que observe el trabajo realizado por los niños. A la exposición debe asistir la directora del plantel.

Fase V.

Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción.

- Para mejorar algunos de los aspectos de este proyecto y por ende para mejorar futuros proyectos, los alumnos deben retomar cada una de las actividades planeadas y las que en realidad se realizaron, para poder vislumbrar mejoras, por lo que es necesario hacer una nueva tabla que retome el plan de tareas, pero que a su vez sea más clara.

- Con ayuda del plan de tareas (Ver tabla 17) se realiza la evaluación del plan de acción, a través del cual se ve, cuáles fueron las tareas que se cumplieron y cuales no y por qué y las que en un principio y no se plasmaron en este plan y cuáles no.

Tabla 17. Ayuda al plan de tareas

<i>Proyecto</i>		
<i>Propósito:</i>		
<i>Actividades planeadas</i>	<i>Actividades realizadas</i>	<i>Cómo se pueden mejorar</i>

Lo descrito se hace a través de una asamblea en la que participan todos los alumnos, dando sus puntos de vista acerca de lo acontecido en el proyecto de acción.

Fase VI.

Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.

- Debido al nivel de los alumnos esta fase no se realiza de acuerdo a la propuesta ya que el completar cada alumno los recuadros faltantes de su contrato individual, relacionados con aquellas actividades que han culminado les es difícil. Se les da el tiempo suficiente para poder realizar una mirada crítica acerca del trabajo efectuado.
- Con el fin de poder complementar esta fase, los alumnos llenan una rúbrica, para que observen qué aspectos sí realizaron y cuáles no (Ver tabla 18).
- La docente, registra la manera inicial en la que los niños y niñas dan argumentaciones orales, con el fin de llevar el progreso de cada alumno en el cuadro recapitulativo de niños y niñas (Ver tabla 19).

Para finalizar esta fase, los estudiantes dicen qué fue lo que lograron hacer en cuanto a la lengua oral y en cuanto al trabajo en general. Esto se hace en asamblea grupal.

Tabla 18. Rúbrica para los niños y niñas















Nombre del alumno:				
Aspectos	Lo hice 	No lo hice 	Lo hice más o menos 	Comentario del compañero.
Participé de manera oral en las actividades 				
Expresé razones, además de decir porque sí. 				
Tomé la iniciativa al hablar.				
Hablé sobre los temas de los que se conversaba.				
Escuché con atención a mis compañeros. 				
Tomé turnos al hablar. 				
Expuse y platiqué sobre lo que investigue. 				
Expuse mis puntos de vista, cuando era necesario.				
Pregunté cuando no entendí algo. ¿?				
Hablé con un tono adecuado.				
Hablé con otros compañeros diferentes a mis amigos/as. 				
Pedí ayuda cuando lo necesité.				
Defendí lo que pensaba. 				
Terminé mis tareas a tiempo. 				
Realicé mis actividades de forma ordenada. 				
Ayudé al equipo a realizar el trabajo. 				
Ayudé a otros cuando así lo necesitaron. 				

Tabla 19. Cuadro recapitulativo-niñas y niños de acuerdo con: Joliber y Sraiki (2009)

Aspectos	Cuadro Recapitulativo –Niñas y niños-												
Participa de manera oral en las actividades.													
Expresa razones, además de decir porque sí.													
Toma la iniciativa al hablar.													
Habla con otros sobre sus inquietudes.													
Sus participaciones son coherentes al tema tratado.													
Escucha con atención a sus compañeros.													
Toma turnos al hablar.													
Expone y platica sobre lo que investiga.													
Expone puntos de vista, cuando es necesario.													
Pregunta cuando no entiende algo.													
Habla con un volumen adecuado.													
Habla con fluidez.													
Habla con otros compañeros diferentes sus amigos/as.													
Pide ayuda cuando lo necesita.													
Defiende lo que piensa.													
Explica con claridad lo sucedido													
Habla con otras personas del jardín de niños.													
Da argumentaciones cuando así se amerita.													
Ayuda al equipo a realizar el trabajo.													
Ayuda a otros cuando lo necesitan.													
Se expresa, sin necesidad de solicitarselo.													
Cuenta sus experiencias.													
Toma posición ante algún aspecto.													
Realiza la interrogación de los textos planteados.													
Produce los textos, confiando en la manera en la que lo realiza.													
Participa de manera cooperativa,	Yerany	Ana	Lizeth	Xochitl	Remata	Valentín	Valeria	Camaron	Paola	Joselyn	Vania	Uana	Valeria J.
Código: Lo hace- H Se le dificulta- D Lo hace solo en ocasiones- O Todavía no lo hace- N													

2. Proyecto: La fiesta de despedida

A continuación se describen las fases del proyecto.

Fase I

- Inicio del proyecto: 19 de Junio y se concluye el día 2 de Julio del año 2012.
- La definición del tema y planificación del proyecto de acción se enmarca con la pregunta: ¿Qué les gustaría que hiciéramos juntos durante los ocho días que tenemos?.
- A partir de la pregunta generadora, se deriva el proyecto de acción, se realiza en conjunto niños con docente (mostrado aquí dentro del proyecto colectivo, ver tabla 20), y el proyecto global de aprendizaje y el de competencias los realiza solo la docente encargada del proyecto, esto es por la edad de los niños y por la falta de disponibilidad de tiempo de la docente encargada al no ser la titular el grupo.

Al ser éste un proyecto con el que se trabaja enfáticamente la lengua oral en los alumnos, se promueve la organización del mobiliario de acuerdo a las actividades a realizar.

Como los niños, ya poseen una experiencia previa respecto a trabajar mediante la *Pedagogía por Proyectos*, en esta ocasión se recapitula rápidamente cómo se debe hacer la construcción del mismo.

- Con base en lo señalado, antes de comenzar cada sesión, los niños recuerdan los aprendizajes y acciones tales como: respetar al hablar.
- Para respetar al hablar consideran: levantar la mano, decir lo que se piensa, hablar fuerte, escuchar a los compañeros, argumentar las ideas y dar propuestas, así se conforma la lámina de al hablar necesito. Al respecto, lo

señalado es retomado de lo conformado con base en las ideas que los niños den en la primera sesión.

Las propuestas de los niños, para el proyecto son anotadas en un rotafolio, para después mediante una asamblea en la que se den argumentaciones acerca de cuál y por qué se propone hacer cierta actividad, se llegue a organizar una fiesta de despedida.

Tabla 20. Proyecto colectivo de “La fiesta de despedida”

Proyecto de acción Lo que vamos a hacer	Proyecto global de aprendizaje Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas de los programas	Proyecto específico de construcción de competencias en oralidad, lectura y en producción de escritos
<p>Definición del tema: La fiesta de despedida.</p> <p>Quién: el grupo 3 “A”</p> <p>Calendario: Del 19 de junio al 2 de julio de 2012</p> <p>Tareas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acordar lo que se hará 2. Hacer una fiesta. 3. Elaborar adornos. 4. Escribirles a los papás. 5. Pedir una piñata. 6. Definir el menú de la comida. 7. Seleccionar la música. 8. Definir el regalo. 9. Reparto de las tareas y conformación de los equipos de trabajo. 10. Evaluación del proyecto <p>Reparto de tareas y roles: Los alumnos serán los encargados de definir quién o quiénes llevarán las cosas, así como también se acordará cuáles, cómo y con qué se harán.</p>	<p>DOMINIO DEL LENGUAJE Y DE LA LENGUA</p> <p>Lengua oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Favorecer la expresión de ideas y la competencia comunicativa. ✓ Favorecer los aspectos paralingüísticos. ✓ Promover y permitir que sean los niños quienes propongan las actividades a realizar, impulsando la participación e interés de cada miembro, dentro de un clima de trabajo cordial en donde este inmersa la cortesía lingüística. <p>Lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Consultar la silueta del recado. * Consultar las características de una carta. <p>Producción de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Escribir recados dirigidos a los padres de familia. * Escribir una carta de petición. <p>VIVIR JUNTOS</p> <p>(Trabajo cooperativo)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ayudar a los compañeros que lo necesiten. * Comprometerse con el trabajo grupal. * Promover el trabajo en equipos diversos. <p>Aprendizajes de otras asignaturas</p> <ul style="list-style-type: none"> * Desarrollo personal y social. - Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo. 	<p>ORALIDAD</p> <p>Lo que vamos aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Dar explicaciones y argumentaciones orales. * Participar por iniciativa propia en diversas situaciones. * Sustentar la postura. * Tomar turnos al hablar. * Escuchar a los demás. * Hablar con un volumen adecuado a la situación. <p>Lo que ya sabemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La necesidad de hablar para organizar cosas. * Es necesario respetar la postura del otro. * Hay reglas que son imprescindibles en los intercambios comunicativos. <p>Lo que debemos reforzar:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Turnos al hablar. * Expresar ideas ante un público. * Adecuar el volumen de voz, a la situación y al público. * Explicar y sustentar las ideas expresadas. * Hablar por iniciativa propia. <p>LECTURA</p> <p>Lo que vamos aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consultar un texto diferente. - Rescatar las características de los textos y hacer la silueta correspondiente. <p>Lo que ya sabemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay diversidad de textos. - Cada texto tiene características específicas. <p>PRODUCCIÓN DE TEXTOS</p> <p>Lo que vamos aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar una carta de petición y observar sus características y usos

1. Las tareas a realizar:

- Contrato individual de actividades (ver fase II).
- Se piensa qué se quiere hacer, es una tarea que los niños harán, posteriormente dan sus propuestas en una asamblea, sesión I. Para conformar el proyecto, se realiza el plan de tareas (Ver tabla 21).
- El plan de tareas final, se comienza a realizar en la sesión II. El plan de tareas definitivo, se pone en las sesiones para poder tener presente lo que se tiene que

hacer, así como también los materiales que se deben llevar, y quiénes son los responsables.

- Se define junto con los alumnos qué se necesita hacer/aprender al hablar, con sus propuestas se arma el escrito “al hablar necesito...”
- Se llena el contrato individual de actividades (sesión II).

Tabla 21
Plan de tareas II de acuerdo con: Jolibert y Jacob (2003)

<i>Proyecto:</i>			
<i>Propósito:</i>			
<i>Tareas</i>	<i>Recursos</i>	<i>Responsables</i>	<i>Fecha</i>

- Se define con el grupo el tipo de escrito que se elaborará para solicitar los materiales.
- Se interroga una carta de petición, se hace la silueta del texto.
- Se redacta una carta de petición, ésta se hace apoyándose en la silueta previamente realizada.
- Mediante una asamblea se define quién pasará la carta en limpio para que se les entregue a los padres de familia, sesión III.
- Se arma el sobre para mandar la carta a los padres de familia, para saber si se contará con su apoyo para obtener los alimentos y materiales requeridos y acordados para la fiesta.
- Se envía la carta a los padres de familia.
- Una vez que los padres manden sus respuestas, se procede a comenzar con el trabajo manual.
- Se realizan tareas como: elaborar adornos, focos y letreros con papel de colores. Para ello se trabaja en equipo, sesión II.
- En la sesión III, mediante una asamblea se acuerda la conformación de tres equipos de tal modo que cada uno haga la tarea correspondiente. Equipo 1. Marcar y recortar focos. Equipo 2. Hacer letreros. Equipo 3. Pegar los focos.

- Se hace una asamblea intermedia para valorar el trabajo que se ha realizado y lo que falta por hacer.
- Se organiza a todo el grupo para adornar el salón destinado para la fiesta, cada quien apoya con algo, ya sea cargando los materiales o bien poniendo lo que le corresponde.
- Se Lleva a cabo la fiesta de despedida, se organizan para comer, repartir los alimentos, y romper la piñata.

Los responsables, son todos los niños del grupo 3 "A" y la maestra responsable del proyecto.

2. Recursos:

- Humanos: alumnos, maestra, padres de familia.
- Materiales: papelería, pegamento, hojas de colores, tijeras, colores, marcadores, comida, dulces, piñatas, desechables, fotografías, sillas, mesas.

Fase II

Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir.

-Campo de Lenguaje y Comunicación:

- Expresar argumentaciones orales (adecuadas a la situación comunicativa), de manera apropiada.
- Participar por iniciativa propia en diversas prácticas sociales del lenguaje (conversar, describir, narrar y exponer), con diferentes personas y en diferentes circunstancias.

-Campo de Desarrollo Personal y Social:

- Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir.

-Producción de textos

Al principio del proyecto se les hará ver la necesidad de escribir un texto para solicitar los materiales, el cual será, una carta de petición.





Lo que se va a aprender:

- Escribir una carta de petición.

-Contratos individuales de actividades

- El contrato individual se realiza en la sesión II, solamente con los alumnos que asistan ese día (Ver tabla 22), y se retoma la lámina de al Hablar necesito.

Tabla 22. Contrato individual de actividades II de acuerdo con: Jolibert y Sraïki (2009)

Contrato individual de:	
<i>Actividades</i> 	<i>Al hablar debo de:</i> 
	<i>lo que no hice</i>  

Fase III

Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de aprendizajes.

- Se realizan las tareas ya descritas en la fase I.
- La construcción de aprendizajes, es primordial que se lleve a cabo en cada inicio de las sesiones, lo anterior se hace mediante una asamblea.

En la asamblea se recuerdan los aspectos acordados a respetar al momento de hablar.

Fase IV

Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto.

- De manera grupal se organiza la fiesta de despedida.
- Con el fin de que los papás conozcan el nuevo proyecto, y así mismo se les pide su apoyo.

Con base en lo señalado la maestra responsable del proyecto tiene una reunión con ellos en la sesión II.

Fase V

Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción.

- Con ayuda del plan de tareas II (Ver tabla 23) se realiza la evaluación del plan de acción, a través del cual se ve cuáles fueron las tareas que se cumplieron y cuáles no.

Tabla 23. Ayuda al plan de tareas II

<i>Proyecto</i>		
<i>Propósito:</i>		
<i>Actividades planeadas</i>	<i>Actividades realizadas</i>	<i>Cómo se pueden mejorar</i>

- Se analiza por qué y cuáles fueron las acciones que se realizaron y no se plasmaron en el plan.

- Lo descrito se hace a través de una asamblea en la que participan todos los alumnos, dando sus puntos de vista acerca de lo acontecido en el proyecto de acción.

Para mejorar algunos de los aspectos de este proyecto, los alumnos deben retomar cada una de las actividades planeadas y las que en realidad se realizaron, para poder vislumbrar mejoras.

























Fase VI

Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.

- Primero cada alumno debe completar los recuadros faltantes de su contrato individual de actividades, relacionados con aquellas actividades que han culminado, esto se hará de manera individual. Se les da el tiempo suficiente para poder realizar una mirada crítica acerca del trabajo efectuado.
- Los estudiantes en conjunto con la maestra evalúan el respeto y utilidad de lo escribo en la lámina Al hablar necesito.
- Con el fin de poder complementar esta fase, los niños llenan una lista de cotejo (Ver tabla 24).

Para finalizar la fase, VI, los alumnos deben decir qué fue lo que lograron hacer en cuanto a la lengua oral y en cuanto al trabajo en general.

Tabla 24. Lista de cotejo para los niños y niñas II

Nombre:			
Aspectos	Sí	No	Necesito mejorar
1.-Levante la mano para pedir la palabra.			
2.-Escuché con atención a mis compañeros.			
3.-Dije lo que pensaba.			
4.-Hable fuerte.			
5.-Di propuestas.			
6.-Explicé porque quería hacer lo que propuse.			
7.-Me exprese cuanto quise.			
8.-Solo hable cuando la maestra me lo pidió.			
9.-Ayude a mis compañeros en el trabajo.			
10.-Realicé las tareas que me ofrecí a realizar.			
11.-Ayude al equipo a hacer el trabajo.			
12.-Ayude a otros cuando a sí lo necesitaron			

E. Evaluación y seguimiento del trabajo realizado

En esta parte, se muestra el instrumento con el que se dio seguimiento a cada uno de los dos proyectos, con el fin de registrar los avances o dificultades que los estudiantes mostraron en el desarrollo de los mismos.

Para contribuir a la evaluación del desarrollo del primer proyecto, al principio de éste se hizo uso de un cuadro recapitulativo (Ver tabla 19, cuadro recapitulativo –niñas y niños-), el cual se complementó con el contrato individual de actividades (Ver tabla 16, Contrato individual) realizado para el proyecto denominado construyamos juguetes y la rúbrica para los niños y las niñas (Ver tabla 18).

Para evaluar el segundo proyecto denominado “La fiesta de despedida”, se retomó el contrato individual de actividades(Ver tabla 22. Contrato individual II), la lista de

cotejo para los niños y niñas II realizada con los alumnos (Ver tabla 24), y los comentarios realizada durante la asamblea en la que se platicó acerca de la utilidad y respeto de los aspectos escritos y acordados en la lámina Al hablar necesito.

En relación a la rúbrica y lista de cotejo cabe resaltar que las dos tuvieron especial relación con los propósitos, competencias e indicadores que guiaron la intervención, de ahí que los datos recolectados en ellas, serán de utilidad para conocer el impacto tenido en el aspecto de las argumentaciones orales de los alumnos del grupo 3º "A".

En general, se puede observar que con el diseño de intervención trabajado con los estudiantes, fue posible abordar aspectos esenciales que con el diagnóstico específico se vislumbraron, no obstante uno de los mayores aportes que este trabajo ha dejado, es el hecho de observar la manera en la que la Pedagogía por proyectos, en conjunto con la implementación de las condiciones facilitadoras, y las demás estrategias de ella trabajadas, permitieron que los alumnos desarrollaran, según su nivel, una mejora en cuanto a los aspectos paralingüísticos que en un principio dificultaba el argumentarlas de manera oral.

A modo de dar a conocer, los alcances que este trabajo tuvo como resultado. En el siguiente capítulo se manifiestan estos, mediante el informe técnico y por supuesto el informe Biográfico-narrativo escrito de lo que la práctica e implementación del diseño logró y también lo que no.

CAPÍTULO VI DOCUMENTACIÓN DE LA ACCIÓN

El presente capítulo, se conforma por dos informes derivados de intervención titulada “Argumentar: una propuesta en preescolar”.

En el primer informe titulado, informe general se plasma el contexto, metodología, tiempo, organización, enfoque pedagógico y los resultados generales obtenidos durante la aplicación.

El segundo refiere lo relativo al informe Biográfico-narrativo, el cual, comprende tres episodios. En el primero, se realiza una retrospectiva, en la que se muestra la relación existente entre la problemática detectada en los alumnos y mi vida personal como sujeto. El segundo y tercer episodio, son relatos de los resultados de la intervención. Al respecto cabe resaltar que para realizarlos se consideraron los referentes de Bolívar et. al. (2001), alusivo al Enfoque Biográfico-narrativo, y a su vez se retomó a Suárez et al. (2004), en cuanto a la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas.

A. Informe general

Para adentrarse en el informe general es permitente partir del hecho de que actualmente en la educación mexicana, se han venido retomando las concepciones constructivistas del aprendizaje, a fin de que sean los alumnos quienes construyan sus propios aprendizajes.

Con base en lo señalado, y para conjugar el Programa de Educación Preescolar 2004³, y los propósitos y competencias diseñadas para la aplicación de la intervención, se retomaron aspectos de la propuesta de Jolibert et al. (2003 y 2009), denominada, *Pedagogía por Proyectos*; la cual, fue la teoría que sirvió de sustento para responder a la problemática detectada tomando también como base el programa vigente.

³ Se retomó el PEP'2004, debido a que el Programa de Estudios 2011 y la guía para la educadora, se comenzaron a trabajar en el nivel, aproximadamente en el mes de junio del 2011.

Asimismo, se empleó el enfoque Biográfico-narrativo (Bolívar, 2001), para darle tratamiento a la misma.

En relación a los aspectos teórico pedagógicos, como punto de partida se consideró la propuesta de Jolibert et al. (2003 y 2009). También se consideraron conducentes las posturas de Cassany (2007), y Lomas (1999), por ser las que brindaran un panorama más claro acerca de la competencia comunicativa como punto foca. Así como el referente de Santasusana (2005), por tratar lo alusivo a la diferencia entre explicar y argumentar y, por supuesto la estrecha relación entre ambas. También, se consideró a Lomas (1999), y Tusón (2009), para conocer las características del acto de conversar y dialogar. Por su parte, se retomó a Romero (1999), para ver lo propio del acto de exponer junto con Lozano (2003) y Cassany (2007), como medio para tener un panorama más amplio respecto a lo que esta práctica del lenguaje conlleva. Para aclarar lo que es narrar, se tomó como referente a Romero (1999), a De Puig (2008), y por supuesto, se vio lo que el mismo PEP 2004, marca al respecto. Igualmente, fue provechoso emplear lo que Jover (2010), comenta en cuanto a la cortesía lingüística.

Como la oralidad se ve influida por otros aspectos como la toma de turnos al hablar, fue necesario recurrir a las posturas de Cassany (2007), y Lomas (1999), a fin de vislumbrar lo que estos autores dicen al respecto. Para conocer más acerca el denominado filtro afectivo, fue que se recurrió a conocer y retomar la teoría de Krashen (1981) y Dulay (1982) en (Cassany, 1987).

Ya que se han compartido los referentes teóricos retomados para esta investigación-intervención, a continuación se describe el lugar y los participantes de intervención.

1. Sujetos de la intervención

Este proyecto, fue realizado en la Ciudad de México en el jardín de niños “Quetzalcóatl”. Los sujetos de intervención, fueron alumnos de tercer grado del grupo “A”, elegidos porque su maestra titular fue quien permitió que se trabajara en el grupo

–casualidad-. El total de participantes fue variable de una sesión a otra, sin embargo el promedio fue de 20, de los cuales sus edades oscilan entre los cinco y seis años de edad.

El trabajo con el grupo 3º “A”, consistió en promedio de dos sesiones de trabajo semanales, las cuales fueron mayoritariamente en la tarde (13:00-14:00hrs). Durante el tiempo de trabajo con los alumnos, se realizaron dos proyectos, el primero de ellos se denominó “Construyamos juguetes”. En este, cada niño construyó un robot con material de re-uso, el cual fue presentado a los padres de familia mediante una exposición organizada de manera grupal. También se realizaron burbujas. Este proyecto tuvo una duración de veintitrés sesiones de aproximadamente una hora y cuarto cada una.

El segundo proyecto se denominó “La fiesta de despedida”, en éste se organizaron diferentes actividades como fueron; realizar adornos, organizarse para obtener la comida del festejo y la realización de recuerdos. La duración del proyecto fue de ocho sesiones de cerca de una hora cada una.

La distribución de los niños en las sesiones de trabajo dentro de los proyectos fue variable, no obstante las más utilizadas fueron las siguientes:

- Individual.
- Grupal.
- Equipos.

Se trabajó individualmente en algunos momentos de los proyectos, debido a que se pretendía que fueran los mismos estudiantes quienes construyeran aprendizajes específicos para cada uno de ellos. El trabajo de forma grupal fue empleado sobre todo en las asambleas y el trabajo en equipos fue utilizado para lograr un ambiente cooperativo.

2. La situación previa

Como antecedente de la intervención, se realizó un diagnóstico específico, bajo el enfoque de la investigación-acción. Que consistió en la aplicación de entrevistas formales para la muestra de padres de familia y maestras. En el caso de la muestra tomada de los alumnos, el diagnóstico se realizó con la ayuda de la observación participante y la realización de una entrevista informal. Dicho diagnóstico reveló que de las argumentaciones orales era necesario desarrollar con los alumnos del grupo.

Al inicio de la intervención, se realizó un cuadro recapitulativo, que es una herramienta docente que permite llevar el registro del proceso de desarrollo de competencias que los alumnos han construido. La finalidad de haber llevado a cabo esa herramienta fue ver el proceso en el que se encontraba cada uno de los niños en cuanto argumentar.

3. Técnicas e instrumentos

Con el fin de conocer más a los participantes, se les aplicó una entrevista a profundidad (informal, durante la intervención) y durante toda la intervención se llevó a cabo una observación participante.

Los instrumentos empleados durante el trabajo de intervención, fueron los siguientes:

- Notas de campo.
- Diario autobiográfico.
- Fotografías.
- Videograbaciones de cada sesión.
- Grabación de voz de cada sesión y,
- Carpeta de aprendizajes, que contiene rúbricas y contratos individuales.

4. Análisis de la información

Los datos obtenidos de la intervención, se trataron bajo un análisis holístico es decir, se interpretó cada parte en función de las restantes. Se realizó una triangulación de los datos obtenidos de las videograbaciones, el diario de campo y las evidencias recolectadas de los alumnos -listas de cotejo y rúbricas- (Bolívar, 2001).

5. Resultados obtenidos

A continuación, se muestran los resultados a los que se llegó después de haber realizado las siguientes actividades; diagnóstico específico, acotar la problemática, investigar los referentes a tomar en cuenta y por supuesto, haber aplicado el diseño de intervención y evaluado el proceso.

Como uno de los principales resultados se encontró que, las asambleas son una opción adecuada para promover en los alumnos el uso del lenguaje oral. La mitad de los niños del grupo lograron expresarse en ellas por iniciativa propia. sin embargo, para que el resto de los integrantes conversaran en ellas fue necesario que la docente les solicitara su participación directamente. Con esta estrategia se logró que los niños valoraran y se percataran de la necesidad de levantar la mano para tomar turnos al hablar, decir lo que piensan, argumentar y tomar postura ante lo que se dice.

Tras haber hecho explícitos y recordar en cada sesión, los aspectos de levantar la mano, escuchar a los demás, hablar fuerte, decir lo que se piensa y defender lo que se propone, se logró que un poco más de la mitad de los alumnos respetara e hicieran esto en los momentos de expresarse oralmente, no obstante, el que lo realizaran sin necesidad de que el docente lo recordara, no se logró en todos, sino solamente lo concientizaron pocos alumnos.

En ese mismo sentido, la toma de turnos fue un aspectos fundamental que se trabajó. Al comenzar el proyecto, como esto no se respetaba, era casi imposible llegar al proceso cognitivo de construcción de significados y de interpretación del

discurso oral, tal cual lo refiere Lomas (1999). Sin embargo, el logro que se obtuvo en cuanto a este aspecto fundamental, fue que tras la autorregulación alcanzada por parte de algunos alumnos, el resto del grupo logró interiorizar y respetar con mayor frecuencia la toma de turnos al hablar.

Lo anterior, tiene que ver con el acto de escuchar, pues en un principio al no hacerlo, los alumnos no comprendían el mensaje que se deseaba dar. No obstante, este aspecto se modificó, ya que al finalizar el trabajo con ellos, la mayoría de los alumnos, lograron respetar los roles del emisor y del receptor, hablando cuando era su turno y escuchando al otro.

También se produjo un cambio, en cuanto al volumen de voz utilizado, ya que la mayoría de los alumnos logró diferenciar y respetar las ocasiones en las que debían hablar alto para ser escuchados, de los momentos en los que tenían que hablar con un tono bajo para no distraer a otros, es decir, se logró llegar a una normalización lingüística (Cassany, 2007).

Otro de los resultados obtenidos, fue el hecho de que el modelaje de cada uno de los alumnos, sirvió a otros para poder mejorar aspectos de la competencia comunicativa, entre los que se encuentran, que el ritmo al expresarse pasó de ser bastante rápido a estabilizarse en hablar con un ritmo adecuado.

En cuanto a las argumentaciones de los niños, se comprobó lo que Santasusana (2005), retoma de Stein y Miller (citados en Correa, Cevallos y Rodrigo, 2003), en cuanto a que las habilidades para elaborar una argumentación, están íntimamente relacionadas con el desarrollo de las capacidades de razonamiento de los sujetos. Lo que se manifestó, fue que las argumentaciones más amplias y con mayor sustento casi siempre las dieron alumnos que a lo largo del proceso se mostraron, más extrovertidos y también en otras áreas estaban más maduros.

Lo anterior fue bastante evidente en el grupo, no obstante, aquellos alumnos que al principio tuvieron dificultades para expresarse y por lo tanto, dar argumentos, lograron pequeños avances tanto en sus participaciones como en el sustento de estas, lo que es posible explicar, mediante la referencia de que a mayor oportunidades de explicar y dar razones, mayores avances irá teniendo el sujeto que lo practica (Santanusana, 2005).

Durante el tiempo de intervención, fue posible percatarse de que uno de los factores esenciales por el que hubo alumnos que participaban más que otros, fue la confianza y seguridad en ellos mismos, a lo que Krashen (1981), y Dulay (1982), retomados en Cassany (1987), denominan *filtro afectivo*, siendo precisamente que los niños con más confianza manifestaron una participación activa en cada etapa de la intervención, dando sugerencias de trabajo, propuestas para mejorar y por supuesto, realizando participaciones y argumentaciones orales mucho más frecuentes y amplias en sus intervenciones.

Caso contrario fue el de los estudiantes más tímidos, a los cuales, fue necesario en la mayor parte de la intervención, invitar a participar en los intercambios orales grupales. También fue posible vislumbrar que sus argumentaciones fueron más frecuentes y sustentadas conforme se fueron dando la oportunidad de participar en las asambleas grupales.

El clima adecuado al momento de hablar, fue uno de los más difíciles de lograr en el grupo. No obstante, el resultado obtenido, después del trabajo de intervención, fue que la mayoría de los alumnos procuró respetar las participaciones de los otros, pasando de la desvalorización a las propuestas así como en conjunto sustentar y dar razones para apoyar la propuesta del otro, al respecto es importante mencionar que la cortesía lingüística en los alumnos fue algo que la mayoría de los alumnos logró respetar, siendo esto importante al ser un aspecto de mucha influencia en el grado de participación de los sujetos (Jover, 2009).

Retomando el enfoque pedagógico empleado en el proyecto de intervención, fue posible comprobar que esta estrategia es un poco difícil de llevar a cabo con alumnos preescolares, ya que en un principio, se tiende a caer en actividades más que en proyectos, sin embargo, tomando este trabajo como referente es posible decir que el trabajo periódico con esta estrategia permite crear en el grupo, espacios en los que los alumnos pueden expresarse oralmente, en los cuales el papel mediador del docente es imprescindible para llevar a los niños a avanzar de una expresión espontánea e intuitiva a una más reflexiva y elaborada (Santanusana, 2005).

Asimismo, con esta estrategia fue posible trabajar la lengua de manera global, potencializando las cuatro habilidades lingüísticas, hablar, escuchar, leer y escribir. Al respecto, es importante declarar según la experiencia aquí plasmada que para lograr que la interrogación de textos con niños pequeños sea funcional se requiere realizar adecuaciones a la propuesta que Jolibert y Sraïki (2009), brindan y en sí a las empleadas durante este diseño de intervención, ya que si bien, las ejecutadas fueron de utilidad, se observó que éstas no fueron muy significativas para todos los alumnos.

En cuanto a las condiciones facilitadoras, es pertinente decir que casi la totalidad de los alumnos manifestaron agrado y un mejor desempeño al momento de hablar, con la implementación de éstas, ya que el acomodo del mobiliario ayudó a ello.

También, el trabajo por medio de los elementos retomados de la *Pedagogía por proyectos*, logró que la mayoría de los alumnos se interesara y dieran propuestas, argumentaciones respecto al trabajo de los proyectos.

Entre algunos otros resultados logrados de manera paralela a los que se buscaba desarrollar, se encontraron los siguientes:

En las entrevistas realizadas a los estudiantes, fue posible observar que hay una diferencia en la manera en la que se expresan cuando hay pocos receptores a cuando los niños hablan frente a un grupo grande. Ya que, al hacerlo frente a un

auditorio grande, fueron muchos los que manifestaron pena al hacerlo, mostrándola al abstenerse en los momentos de participar, mostrándose al utilizar un tono de voz bajo. En cuanto a los aspectos cinésicos, la mayoría de los niños apenados, tendían a cruzar los brazos y tener la mirada fija en algún objeto y no en el auditorio.

Fue posible conocer que, la concepción de los alumnos respecto a los lugares de la escuela en los que les es permitido hablar, según sus respuestas esto sólo es adecuado hacerlo durante el tiempo del recreo, sin embargo, fueron pocos quienes reconocieron que al momento de planear los proyectos se estaba hablando.

Cabe resaltar, que en un principio para más de la mitad de los alumnos, hablar no era tan productivo, es decir, ellos no reconocían a la expresión oral como un aspecto necesario para organizar cosas, arreglar conflictos o planear. No obstante, al finalizar la intervención, se logró que más de la mitad de los niños reconocieran por sí mismos la importancia que argumentar y dar razones tiene al organizar el trabajo de manera grupal y también individual. Así mismo, después de haber llevado a cabo los dos proyectos, se pudo encontrar que los niños al interactuar lingüísticamente en un campo determinado, aún necesitaban ser reiteradamente centrados en él, ya que, existieron momentos en los que se desviaron de lo que se debía tratar (Halliday, 1982).

En síntesis, con la intervención, no solamente se logró alcanzar mejoras en aspectos paralingüísticos y cinésicos, sino que al haberlos mejorado se contribuyó al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, en los aspectos específicos de utilizar el lenguaje de manera más eficaz, respetar turnos y, escuchar a otros, así como también considerar la cortesía lingüística como un aspecto importante al momento de expresarse.

También se logró que casi todos los alumnos, con diferentes niveles, expresaran argumentaciones orales sustentadas con razones en los momentos que así lo ameritaron.

Si bien los resultados ya han sido plasmados en el informe , general, en la siguiente sección de este apartado se retomará de manera más clara la documentación biográfico-narrativo de la intervención, al dejar de manifiesto los relatos o informes surgidos del trabajo realizado con los alumnos del grupo 3º“A”, los cuales también muestran los resultados, complicaciones y en sí gran parte de lo acontecido durante el proceso de la intervención, mediante el uso de la narrativa y de la documentación de la experiencia pedagógica obtenida.

B. Informe biográfico-narrativo: lo que se narra es lo que pasó

En esta sección, se plasma la documentación biográfico narrativa de los tres episodios realizados bajo el enfoque Biográfico-narrativo de Bolívar, et, al y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Suárez, et, al.

En el primer episodio del relato pedagógico, se brinda una mirada acerca de quién soy cómo docente y cómo mi vida personal está interrelacionada con la problemática que a este documento compete. El segundo y tercer episodio, son relatos escritos a fin de dar cuenta acerca de lo que sucedió durante el tiempo de aplicación del proyecto de intervención, de ahí que al haber sido dos proyectos trabajados con los niños, sean dos los episodios que hablan y retoman lo que sucedió en el espacio íntimo del grupo 3º “A”.

1. ¡Es que me da pena!

—¡Si no lo pides tú, no te compro nada!

Es lo que decía mi mamá cuando no quería pedir algo en la tienda, y algunas veces así se quedaban las cosas con el deseo de una paleta, En la escuela primaria las cosas no fueron tan diferentes, porque al tener a mis hermanos cerca, ellos me ayudaban a solicitar las cosas en el recreo, ya en el salón no tenía mayor problema porque los maestros ni siquiera nos querían ver abrir la boca.

Cuando mi mamá me cuestionaba por qué no quería pedir a otros lo que yo deseaba, solamente contestaba con un —porque no quiero—.

Hoy en día me parece que lo que realmente sucedía era que no deseaba hablar con alguien diferente a mi familia, es más, no me interesaba y en realidad, no consideraba importante que los otros conocieran lo que yo debía decir y mucho menos explicarles y darles razones respecto a nada. Por eso, cuando llegaba a explicar algo, siempre lo hacía con una voz casi inaudible y la frecuencia de esto, al menos con extraños era muy esporádico.

El ya no estar en la primaria con mis papás siendo maestros de la escuela y mis hermanos vagando por ahí, me llevaron a una de las etapas más difíciles en cuestión de expresarme. Pues en la secundaria, aunque seguía siendo la misma niña tranquilita, seriecita y calladita que a los maestros de la primaria les gustaba, en esta nueva etapa, todo se complicó drásticamente, porque ahí los maestros a fuerza querían que hablara. En ese entonces pensé que me debía convertir en un perico, de esos merolicos que hacen sonidos que nadie entiende pero a todos les gusta escuchar, sin embargo, no lo hice.

Lo anterior, solamente me llevó a tener que cambiar un poco el tono de voz y la frecuencia con la que hablaba. En ese entonces, me percaté de que en la escuela era necesario que hablara y argumentara las cosas, a pesar de que no me gustara hacerlo, porque era un requerimiento que ciertos maestros me hicieron para poder mantener las calificaciones que hasta el momento llevaba.

Sin embargo, el percibir el acto comunicativo como una obligación más que una necesidad, provocó que en el bachillerato sólo participara cuando explícitamente los profesores me lo solicitaban, pues ahí sólo tuve uno que otro maestro que me identificaba, porque al tener tantos y tantos alumnos, la verdad es que mientras entregáramos todos los trabajos no había problema.

—Dilo Mary, éstas bien—

Era lo que más de una amiga me comentaba cuando les susurraba la respuesta o hacia alguna propuesta a lo que el profesor había dicho o preguntado. No obstante,

aún con los ánimos de ellas, mi boca sólo se habría cuando era estrictamente necesario y esto era, cuando se me decía:

—María...— si bien me iba o

—Tú, ¿qué dices?, ¿por qué estás hablando?...

Pareciera que esa actitud de obligar a hablar sin ningún propósito y no crear las condiciones necesarias para que todos —extrovertidos e introvertidos— nos expresáramos, era algo que se esparcía como la tierra con el aire.

Al llegar a la Nacional de Educadoras, me embargó el mismo sentimiento de resistirme a dar argumentos sobre lo que pensaba. Ahí, más allá de promover el argumentar o expresar nuestros pensamientos acerca del tema, lo que a los maestros les gustaba era que se dijera lo mismo que el texto y, como su cometido consistía en que todas habláramos, para que corroboraran que sí habíamos leído, se terminaba en repetir una y otras vez lo antes expresado, cosa que no me gustaba por la falta de sentido que en sí tenía la actividad de hablar y también porque siempre he sido inhibida y por lo tanto, el que me vieran mientras hablaba era algo que me ponía color jitomate.

Una vez que terminé la normal y comencé a trabajar, me topé con dos tipos de alumnos, por un lado, estaban los que hablaban mucho y no decían nada, ¡eran iguales que muchas compañeras y compañeros que había conocido en la escuela!, los por mi denominados “merolicos” los cuales en cuanto a expresarse no tenían problemas con los maestros porque hablaban hasta por los codos, sin embargo según yo no decían nada. Por el otro lado, estaban niños y niñas como Paola, muy parecidos a mí, serios, inhibidos, obedientes, cumplidos y por supuesto, calladitos.

En una ocasión, impulsada por saber cuál era la razón por la que una niña de cuatro años se quedaba al límite de exteriorizar su pensamiento con otros que no fueran sus papás, me permití preguntarle a mi pequeña alumna:

—Paola, ¿por qué no hablas, por qué no dices lo que piensas?—le cuestioné.
—Es que me da mucha pena maestra, y no me gusta que los otros me vean cuando hablo—fue su contestación.

La respuesta de Paola y también la de otros muchos alumnos como Alfredo, Natalia, Yohan, y por supuesto mi experiencia, me llevaron al deseo de promover en el aula espacios en los que todos los niños se pudieran expresar libremente según sus deseos e inquietudes, en donde el clima fuera tan propicio que la pena como ellos la llaman, el miedo al error o a las miradas no fuera un obstáculo para decir lo que piensan, pues es necesario recordar que a hablar sólo se aprende hablando y que mejor que en la escuela los niños puedan tener un espacio en donde lo puedan realizar, para cuando lleguen a ser mayores su boca se abra para expresar sus ideas cuando así se requiere.

2. Más que sólo hablar: Argumentar

Todos los docentes tienen un reto, el mío lo considero ambicioso, pues el tener miras a que niños y niñas preescolares argumentaran mediante la expresión oral, aquello que piensan, sienten y desean, me llevó a conocer procesos que nunca antes había tomado en cuenta.

Asimismo, la propuesta pedagógica denominada *Pedagogía por proyectos*⁴. me trasladó no solo a mí sino también a esos 28 pequeños estudiantes del grupo 3° “A” del jardín de niños “Quetzalcóatl”, a conocer una nueva forma de trabajo. Pero más allá de eso, nos llevó a valorar que hablar es más que saber pronunciar palabras.

Todo tiene un comienzo y el día que empezamos a tratar de organizar el primer proyecto, iniciamos por acomodar el mobiliario de manera diferente a lo cotidiano. Para lo cual, comencé a formularles preguntas a los niños a fin de que comenzaran a tomar parte en la organización del trabajo y por supuesto, fueran dando propuestas y argumentaciones respecto a cómo querían trabajar, por lo que, les pregunté cómo

⁴ Josette Jolibert, *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*, Santiago de Chile, Dumen, 2003.

querían que pusiéramos las sillas, la respuesta que encontré fue un silencio sepulcral. A pesar de lo anterior y después de varios intentos, Yael, un ex alumno mío el ciclo escolar 2009-2010, propuso formar un círculo con las sillas y fue así como toda esta aventura comenzó, conversando.

Fotografía 1. Niños acomodados durante una de las asambleas



Recuerdo que en las primeras sesiones, en las que dialogamos acerca de qué sería el proyecto, entre los niños había atropellamiento al hablar, y en ocasiones algunas propuestas fueron desvalorizadas por varios miembros del grupo, quedándonos así en lo que Sánchez, denomina una conversación espontánea⁵.

El conversar solo era una actividad social en la que los niños más allá de tomar acuerdos hablaban de otros temas o si bien nos iba daban propuestas para realizar un trabajo individual, además de que lo más común fue, no dar mayores argumentaciones además de decir *porque sí*, pero una participación que me dejó con el ojo cuadrado fue:

—¡No maestra, es que casi no puede hablar!

Fue lo que aquel niño tremendísimo, Dominic gritó durante una de las asambleas más productivas que tuvimos, cuando vio que la delgada y tímida, Vania había levantado la mano para participar y decir *–onstuir juguetes–* como propuesta de trabajo en la construcción del proyecto a realizar con el grupo.

⁵ Manuel Sánchez Cano, “ La conversación en el aula” en *Hablar en clase*, Barcelona, Graó, 2005, p.81-92.

—¿Piensen en algo que les gustaría que hiciéramos todos juntos?— Les pregunté tratando de que ahora las propuestas fluyeran tras la participación de Vania.

Casi susurrando, escuché a la retraída Paola decir— Burbujas maestra.

Enfatizando reformulé— Piensen, ¿qué es lo que realmente les gustaría que hiciéramos?

—Yo, un robot— Dijo muy seguro Yael.

Tratando de no retroceder en cuanto a proponer actividades individuales, dije— Recuerden que en los proyectos debemos trabajar todos juntos.

Y como rayos, Renata y Ricardo le recordaron —¡Tiene que ser algo con todos los compañeros Yael!.

Después de escuchar eso, las siempre participativas Ana y Renata comentaron— Queremos jugar todos juntos.

—Yo quiero hacer un carro de guerra— Comentó muy seguro aquel niño que hasta ahora no había escuchado hablar, Itan.

— ¡Sí!— Gritaron entusiasmados todos los varones del grupo.

Con el fin de averiguar, la razón de la propuesta, un tanto inquieta formulé la pregunta — ¿Por qué un carro de guerra?

—Porque sí—Dijo el siempre impaciente, Eduardo.

Admirada de la respuesta y con tal de saber sus razones, les volví a preguntar— ¿Cómo que porque sí? Piensen en una razón, de por qué les gusta.

—Porque nos gusta pelear— Dijo con mucha naturalidad Yael.

—No, porque pelear no es algo bueno— Contestó Renata.

¡Al fin se esta dando una argumentación!, pensé, pues de acuerdo con Van Eemeren⁶ y otros. La argumentación es resolver una diferencia de opinión, siendo esta una característica definitoria de la argumentación⁶ y en ese momento de acuerdo a su nivel de desarrollo se había dado, pues Renata

⁶ Frans H. Van Eemeren, Rob Grootendort, Sally Jackson y Scott Jacobs, "Argumentación" en Teun A. Van Dijk, (Comp). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona, Gedisa, 2000, p.305-333.

había tomado posición, finalmente, ahí estaban los dos aspectos de la argumentación.

—Entonces, ¿quieren hacer juguetes, como dijo Vania?— Interrogué.

La contestación del grupo fue un tremendo— ¡Sí!.

Con tal de estar bien segura de que ya se había llegado a algo, les volví a cuestionar— Entonces, ¿Les gustaría hacer un proyecto de juguetes?.

— ¡Sí!— Fue la respuesta que dieron al unísono los estudiantes del 3^oA”.

Una vez definido en un ambiente de polémica porque sí o no hacer un carro de guerra y pelar, el grupo tras argumentar sus razones llegó al acuerdo de no hacerlo, pues al jugar a pelear no se aprendería nada correcto, lo que llevó a dar nuevas propuestas que poco a poco lograron tener la aceptación de todos los miembros, siendo estas: elaborar un robot y burbujas, por lo que así se definió aquel primer proyecto.

- **Mirando en el espejo**

Después de varias sesiones en la toma de acuerdos, y recapacitar acerca de mi papel en el grupo, fue que al ver a través de un espejo un poco más claro, me percaté de que las preguntas que como docente realicé a los estudiantes durante las cinco abrumadoras sesiones de construcción del proyecto, en muchos casos no fueron las ideales.

Ya que si bien, cuestioné mucho respecto a qué más haríamos, y cómo lo llevaríamos a cabo, entre otras cuestiones; algunas veces, en vez de darles claridad a los niños los terminaban confundiendo provocando aburrimiento al momento de hablar, lo cual, se pudo haber evitado si tan solo hubiera cumplido una de las tantas características que Jolibert y Shaiki, señalan como parte del rol docente⁷. Es decir, si hubiera ayudado a los niños a tomar decisiones y hubiese dado mi opinión, las sesiones no hubieran tomado esa característica desagradable, pues quizá todo el proyecto se habría organizado más rápido.

⁷ Josette Jolibert y Chistine Sraiki, *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, Santiago de Chile, Manantial, 2009, p. 50-51.

- **¡Puro júbilo!**

En aquella quinta sesión, cuando los niños lo vieron, quedaron maravillados, tenían los ojos grandes y poco les faltó para soltar la mandíbula, y cómo no, ¡si era muy llamativo!, ese robot que sirvió de modelo para definir aspectos como los materiales que sería mejor utilizar y quiénes serían los responsables de llevarlos.

Aún recuerdo, lo agotador que era volver a tratar aspectos sobre el robot, por ejemplo si era mejor usar brochas o pinceles y, como había oposición para tomar cualquier decisión, las sesiones y por lo tanto, las asambleas se hacían largas y a veces pesadas para mí, porque varios estudiantes hablaban al mismo tiempo, dejando de lado lo que Lomas, refiere respecto a la importancia que el escuchar tiene para la comprensión del mensaje⁸. Además, de que para sacarles las razones de sus propuestas, todavía tenía que preguntar muchas veces la pregunta que ya salía sola de mi boca: ¿Por qué?.

No conformes con lo anterior, algunos hablaban como si tuvieran un altavoz integrado. Contrario a éstos, otros parecía que sólo movían los labios, y hasta había quien hablaba de otras cosas; ¡Céntrense, céntrense, por favor céntrense!, era lo que en mi mente pensaba cada vez que los niños cambiaban de tema o comenzaban a decir cosas de caricaturas u otros juguetes.

Sin embargo, al recapacitar acerca del propósito por el cual estábamos trabajando este proyecto me di cuenta de que todo iba caminando: los niños después de varias sesiones ya estaban explicando y dando razones sobre sus ideas, pues de sus boquitas cada vez con más frecuencia, salían argumentaciones más amplias y sustentadas según su nivel de desarrollo, comprobándose así lo que había leído con Santasusana, en sus escritos respecto a que, tras dedicar tiempo para expresarse oralmente, poco a poco se irá logrando una expresión más reflexiva y elaborada⁹.

⁸ Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, Teoría y práctica de la educación lingüística*, 2ª. ed. , Vol. I., Barcelona, Paidós, 1999.

⁹ Montserrat Vilá i Santasusana (Coord), *El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona, Graó, 2005.

Siendo precisamente esto lo que comencé a escuchar en estos pequeñines, ¡y todo a partir de ese robot!.

Estando en mi guarida hogareña pasé por días nublados, porque a pesar de observar que los estudiantes ya habían comenzado a dar argumentaciones más amplias, y por lo tanto, ya hablaban más y eso era un gran logro en ellos, me percaté de que no era suficiente, pues me había quedado muy lejos de construir andamios para que lograran utilizar las otras tres habilidades lingüísticas de las que nos habla Cassany¹⁰.

Por lo tanto, me propuse dejar de centrar el trabajo del proyecto sólo en la lengua oral y trabajar cooperativamente con el grupo actividades en las se escuchara, leyera y escribiera. Pues sólo así, se lograrían avances en la lengua a nivel global, ya que al unir el todo en este caso de la lengua, se obtendrían mejores resultados.

Después de haber superado aquellos días nublados dejando de pensar en eso, salió la luz, porque en la sesión ocho, aquella larga y fría barra del salón estaba repleta de cajas de cartón de diversos tamaños, encima ya no cabía nada más.

En cuanto los niños me vieron en la puerta, comenzó el griterío de:

—¡Ya trajimos las cajas maestra!, ¡ya hay que comenzar!.

—¡Muy bien!, veamos los materiales que trajeron— Les comenté completamente anonadada de ver su entusiasmo por iniciar a usar sus manitas.

— ¡Sí!— Contestaron alegres.

Levantando una caja muy pequeña y mostrándoselas, comencé otra vez a cuestionar—¿Podemos ocupar esta caja?.

—No— Contestó extrañado de la pregunta, el reservado Paris.

—¿Por qué?.

¹⁰ Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2007.

—Sí, porque la podemos ocupar como cuerpo del robot— Explicó Eduardo.

Refutando un tanto enojado, Ricardo contestó con un frío— No.

—¿Por qué no?— Les pregunté.

Contestando a mi pregunta, la enérgica Valentina comentó— Sí, porque el cuerpo del robot puede ser de cualquier tamaño.

—¡Sí!— Gritaban unos— ¡No!— Se escuchaba a la par.

Poniendo mi dedo índice en la boca, pero sin llegar a lo que Jaume Perich dijo (Comienza la clase de lengua. ¡Silencio por favor!), les hice el sonido— ¡Shuuuuu!. Si siguen hablando todos al mismo tiempo, no me dejan escuchar— Les dije bien plantada en el centro del salón y ... mientras los miraba...

La mandamás de Cameron tan rápida y desinhibida como es, les dijo con voz firme— ¡Si hablan todos al mismo tiempo no podemos escuchar!.

Una vez que Cameron puso orden en el salón, formulé:

—Entonces ¿si las podemos utilizar?.

—¡Sí!— Gritó el grupo eufórico.

A pesar de que había cosas físicas que hacer o mejor dicho, construir para avanzar en el proyecto “Construyamos juguetes”, las asambleas se volvieron parte del quehacer diario llegando al punto en que en cada sesión con el grupo al inicio había primero una asamblea. En éstas fue posible escuchar las voces de niños que no habían participado, pues cada vez se fue dando el respeto al orador en turno, casi como en un tribunal ya que mediante algunas estrategias de cortesía como fueron: el no interrumpir, ponerle atención a quien hablaba y agradecer su participación, se llegó a crear un agradable clima de trabajo que la escritora Jover, tanto nos recomienda promover dentro de cualquier conversación¹¹.

¹¹ Guadalupe Jover y Jesús María García, *Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas*, Barcelona, Octaedro, 2009.

Fotografía 2. Estudiantes trabajando en sus robots



Gracias a las asambleas las propuestas y argumentaciones que los niños expresaron lograron ser un poco más amplias porque ahora ya habían dejado casi de lado el decir solamente su típico “porque sí”. También ya no era tan necesario que les preguntara tantas veces la incómoda pregunta del ¿Por qué?, pues ya algunos de los estudiantes mantenían diálogos con otros, en los cuales daban sus argumentaciones respecto a lo que pensaban, es decir, se pudo comprobar lo que Tusón, refiere respecto a que la mejora en la conversación solamente se logrará conversando¹².

Algunos aspectos que ayudaron a que lo anterior se lograra fueron los imprevistos surgidos de la planeación, los cuales se aprovecharon para delegar la responsabilidad de solucionarlos a los propios niños, quienes para ese momento ya eran los protagonistas tomado un control mayor en las asambleas.

Si bien mi rol seguía siendo importante, para ese momento ya había cambiado, ocurriendo lo que Freinet, tantos años antes había descrito, respecto a que con el tiempo los niños suelen tomar el protagonismo en la acción educativa¹³.

Todo ese trabajo ocurrido en las asambleas logró reforzar los aspectos de la oralidad como medio de expresión y también les mostró a los niños la necesidad que escucharse unos a otros tenía para resolver los problemas imprevistos.

¹² Amparo Tusón, “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso” en Carlos Lomas (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós, 2002.

¹³ Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (Antología), *La Pedagogía Freinet: Principios, propuestas y testimonios*, México, Paidós, 1996.

Entre esos problemas, recuerdo la sesión en la que a pesar de que el robot se había pintado, la pintura utilizada se cayó a costras, por lo que:

Sorprendida y preocupada mostré a los niños una de las cajas previamente pintadas, y les dije —Miren, se está cayendo la pintura de las cajas, ¿Qué podemos hacer?

— ¡Nada!— Dijo Dominic como si no le importara.

Sin embargo, la siempre cooperativa Valentina, propuso —Podemos usar pintura fuerte.

— ¿Cómo que pintura fuerte?— Pregunté

—Ponerle pintura fuerte— Me repitieron todos como si no los hubiera escuchado la primera vez

—¡Sí!— Fue la respuesta que retumbó en el salón.

—Sí, porque así pinta mucho— Defendió Valentina.

Ruido, ruido y más ruido en el salón... hasta que apareció el grito de la dominante, y ya autorregulada Cameron:

—Levanten la mano, para que se entienda— Les pidió firmemente.

Entonces, en esta ocasión con una actitud comprometida, Dominic sugirió usar —Papel— Como solución al problema encontrado

—¡Sí!— Gritaron todos al escuchar la propuesta que él mismo defendió con el argumento de que así quedaba toda la caja cubierta.

Después de haber pasado varias sesiones trabajando en la construcción y embellecimiento de sus robots, quedaron listos, momento en el que encontré oportunidad para cuestionarle al grupo:

—¿Qué podemos hacer para que los papás conozcan sus robots?

—Invitarlos al salón— Dijo desesperado Saúl, quien ya estaba muy ansioso por dar a conocer su creación Incorporar las fotos al relato

La propuesta fue aceptada por los niños, con quienes se comenzó a valorar qué se necesitaría para citarlos y alguien comentó que les escribiéramos un recado, presentándose así la ocasión para conversar acerca de cuál sería el medio apropiado para invitarlos. Al ver que los niños ya estaban usando sus referentes, pues en una ocasión anterior habíamos escrito un recado, me percaté de que entonces necesitaban ampliarlos, siendo esto lo que provocó que les regalara la idea de convocar a los papás mediante una invitación para que conocieran los robots y así comenzamos a trabajar la lectura y escritura en esta ocasión.

En la interrogación de sus propias invitaciones, me percaté de que esta estrategia aún les era difícil de realizar, pese a que consiste en ver las cualidades y características de un texto en cuanto al contexto del escrito, el tipo de mensaje, organización, coherencia y cohesión, estructura de las frases y las palabras, es decir, fue difícil centrar la atención en estos puntos. Por lo que, para tratar de hacerla más sencilla, a la par de la interrogación se dio la escritura de nuestra invitación, encontrando que de este modo los niños fueron estructurando su propio escrito, pues fue una actividad surgida de su interés y necesaria para el proyecto que se trabajó.

- **El día de la verdad**

¡El gran día llegó!, los papás habían sido invitados a la pequeña presentación de los robots y se tenía que preparar todo lo necesario para recibirlos, así que les pregunté a los niños:

—¿Cómo vamos a acomodar las bancas y sillas para cuando lleguen los papás?

—Una mesa grande— Propuso la juguetona Dana.

Itán dijo— Yo pienso que una meseta.

...

—¿Y qué vamos a poner en las mesas?—les Pregunté

—Dulces— Gritó Dominic.

Asombrada, les cuestioné— ¿Tenemos dulces?

—¡No!— Contestó el grupo a gritos.
—¿Qué cosa tenemos para poner?— Volví a preguntar
—Nuestros robots— Propuso el participativo, Eduardo.

...

Después de ponernos de acuerdo, en el salón se escuchó el rechinado de algunas sillas y mesas que los estudiantes movieron. Cuando terminaron de acomodar todo, el espacio parecía un auditorio, las mesas puestas al frente con los robots sobre ellas, y las sillas acomodadas en filas, listas para ser ocupadas por nuestros invitados...

—¿Qué les van a decir a sus papás de sus robots?— Les interrogué
Velozmente Yael comentó— ¡Ah!, les podemos decir, el nombre de mi robot es Juan Carlos.

Un poco preocupada porque los pequeños argumentaran potencialmente que conlleva a desarrollar la competencia comunicativa que no es otra cosa que usar el lenguaje de manera correcta, eficaz y coherente en diversas situaciones de intercambios comunicativos, según ha escrito Cassany¹⁴ y Lomas¹⁵.

Les pregunté a los niños si sólo así se les iba a decir, a lo que Renata comentó— ¡Nooo!, les podemos decir hola papás.

Sin embargo, la siempre propia Valeria Jacqueline propuso decir—Buenas tardes papás.

—¡Ahhh!, les parece esta idea— Pregunté

—¡Sí!— Contestó el grupo.

—Muy bien, ¿entonces alguien quiere ensayar?— Cuestioné, pero como nadie levantaba la mano, vi en la mirada fija de Valentina que ella podría comenzar.

¹⁴ Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2007.

¹⁵ Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, Teoría y práctica de la educación lingüística*, 2ª. ed. , Vol. I., Barcelona, Paidós, 1999.

—¿Valentina quieres ensayar? —Y después de esa pregunta, como una robot diseñada por la U. S. Robots & Mechanical Men Inc., comenzó a decir:
—Buenas tardes papás, el nombre de mi robot es... ¡Wow!, ya no era necesario suplicar para que hablaran, ahora con sólo una pregunta solitos accedían a argumentar, dar razones y hasta exponer frente a otros, sí que se estaba avanzando en el propósito del proyecto por el que estaba haciendo esta intervención.

A pesar de que organizar una exposición parece sencillo, en esta realidad descrita no lo fue, pues si de por si esta consiste en presentar información organizada sobre un tema específico, según dice Romero¹⁶.

Todavía se necesita cuidar la dicción, fluidez, volumen, entonación y emotividad, como refiere Lozano¹⁷. Pese a lo que conlleva, el hacerlo con estos niños preescolares es muestra de que organizar una exposición es tarea ardua pero posible, además de que es gracias a ésta que los niños del grupo 3º "A", lograron construir aprendizajes significativos, como lo fueron el adecuar su tono de voz, presentar la información acordada y en sí animarse a hablar frente a un público grande y ajeno a la intimidad del aula.

Fotografía 3. Estudiantes presentando sus robots



¹⁶ Silvia Romero, *La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*, México, SEP, 1999.

¹⁷ Lucero Lozano, *Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura*, México, Libris Editores, 2003.

Puedo decir que todo este ejercicio de asambleas, conversaciones y por supuesto la prueba final, que consistió en exponer, les sirvió a los niños para romper con el modelo tradicional en el que se habían encontrado inmersos los alumnos. En el cual, ellos no hablaban sino solamente acataban ordenes, en contraste, con esta nueva propuesta de trabajo, en la que se escuchó su voz y dieron argumentaciones mediante razones que sustentaron sus propuestas, fue posible ver a unos nuevos miembros del grupo 3º “A”, pues ahora ellos ya estaban más seguros y con una competencia comunicativa más favorable.

Coherente a la nueva postura de trabajo, tanto en el ensayo como en la presentación, ya no fue la maestra quien les dijo cómo hablar, pararse o saludar a la audiencia, sino que ellos mismos mediante el trabajo cooperativo lograron estructurar, organizar y hasta analizar el discurso que presentarían a los papás!, mostrándose así que aquellas recomendaciones que Tusón¹⁸, ofrece en sus escritos respecto al análisis de la conversación, fueron tomadas en cuenta por estos pequeños niños de tan sólo 5 años sin haberlas estudiado, ellos las retomaron para lograr una exposición clara.

Lo anterior, permitió que entre los miembros del grupo se corrigieran aspectos paralingüísticos y prosódicos durante el ensayo, ya que cada vez que un estudiante terminaba de ensayar, me veía en la necesidad de preguntar al resto de los compañeros qué opinaban de la participación que acababan de presenciar.

En realidad había participaciones como; estuvo bien, a lo que debía formular cuestionamientos del tipo ¿Por qué estuvo bien?, ¿Cómo lo escucharon? ¿Qué vieron? ¿En qué necesita mejorar?, siendo a través de estos el logro de que las participaciones se vieran argumentadas por observaciones y recomendaciones pasando así de estuvo bien a estuvo bien porque hablo fuerte, o que era necesario que el compañero(a) hablara más fuerte porque los papás no iban a escuchas, en fin

¹⁸ Amparo Tusón, *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel, 2008.

cada comentario condujo a que los estudiantes expuestos las recordaran y llevaran a cabo durante el momento del acto expositivo.

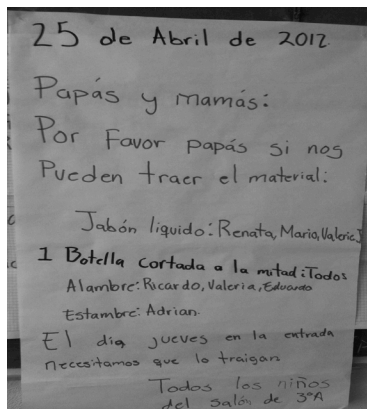
- **Ahora seguimos con lo que nos falta, que es...**

- ¿Qué nos falta hacer?—Pregunté a los niños
- ¡Hacer burbujas!—Gritaron Paola, Joshua y Vale Romo
- ¿Cómo podemos pedirles los materiales a los papás?—Cuestioné, a lo que en desorden empecé a escuchar:
 - Escribiendo una invitación
 - ¡No!, mejor una lista
 - Otro niño a gritos dijo:
 - Mejor una carta.

Después de escuchar las propuestas, mediante preguntas traté de lograr que los niños recordaran los dos tipos de textos que ya habíamos interrogado es decir, el recado y la invitación, para que a partir de ellos recordaran la funcionalidad de cada uno y eso los llevará a valorar cuál sería el idóneo.

El tiempo que se invirtió en el diálogo fue mucho y sinceramente fue muy cansado lograr que los niños se enfocaran en la actividad, pues en esa sesión venían de haber participado en unos cuantos concursos por lo del día del niño, lo cual, agravó la falta de atención en la plática.

Fotografía 4. Recado escrito de manera grupal para pedir los materiales necesarios



Ya estaba desesperada y cansada de esperar respuesta por parte de ellos, hasta que escuché una voz como caída del cielo que dijo: —es un recado—, fue Valeria Jacqueline. Al escuchar esto se me cayó un peso se encima, porque ya hasta había pensado en suspender esta sesión y alargar aún más este proyecto. Afortunadamente, se logró elaborar el recado para los papás en el que se les pidieron los materiales para elaborar las burbujas.

En esta ocasión, para pasar el texto en limpio, se ofrecieron a escribirlo Saúl, Adrián y Cameron. Desafortunadamente no lo terminaron de hacer por falta de tiempo, sin embargo, yo lo terminé y pegué en el lugar acordado con los alumnos para que los papás lo leyeran.

Tan lo leyeron, que a la sesión siguiente la mayoría de los niños llevaron los materiales para trabajar. Obviamente hubo sus excepciones, no obstante, esos aspectos se resolvieron con la colaboración de algunas ideas de niños y otras ofrecidas por mí en nuestras provechosas asambleas.

La asamblea de esa sesión, volvió a ayudar a organizar el trabajo que se haría, presentándose el hecho de que ahora ya varias niñas y niños ayudaron sin necesidad de pedírselo, y todos realizaron sus burbujas y por supuesto, jugaron todos juntos, como había sido la propuesta de los niños, diecinueve sesiones atrás.

- **Volvemos a empezar**

En cuanto les comenté a los alumnos que teníamos que hablar, me encontré con expresiones como —¡Ash, otra vez!— dijeron niñas como Renata y Valeria Jacqueline, ante esa reacción comenté que era importante saber qué era lo que en realidad habíamos hecho, cómo nos habían salido las cosas y de qué manera podríamos mejorar lo realizado con el robot y las burbujas, ante eso, la actitud cambió un poco.

Afortunadamente, el proceso final del proyecto, no quedó sólo en recordar aquello que se había planeado y lo que realmente se hizo; ya que de manera rápida pero sustancial se pudo hablar acerca de cómo mejorar los trabajos y qué se necesitaría para que todos mejoráramos nuestra expresión oral, es decir, se hizo el proceso metacognitivo. Para lo que, de manera cooperativa, entre los miembros del grupo, se llegó a la conclusión de que para la próxima ocasión y en sí al hablar era necesario que se respetara:

- Hablar fuerte pero sin gritar.
- Escuchar a los otros cuando hablan.
- Dar propuestas.
- Explicar lo que se quiere.

Fueron las cosas, que estos 28 pequeños estudiantes preescolares pudieron observar como necesarias para mejorar la expresión oral mediante el trabajo a través de esta nueva aventura ya surcada, denominada *Pedagogía por Proyectos*.

3. Organizándose: La fiesta de despedida

Esta es la experiencia de lo que vivimos los niños del 3º "A" y yo, durante el segundo proyecto realizado, quienes al igual que yo ya tenían una experiencia previa de lo que significaba trabajar con la *Pedagogía por Proyectos*, es decir, ya todos sabíamos lo que debíamos hacer. La incógnita era: sobre qué haríamos este nuevo proyecto, cuya duración no podía rebasar ocho sesiones.

Sé que el tiempo es valorado por muchos, pero la verdad, es que éste nunca había hecho estragos en mi trabajo. Esto cambió, cuando Claudia¹⁹ y yo vimos que solamente tenía ocho sesiones para hacer un proyecto nuevo con los niños y a su vez trabajar enfáticamente el aspecto oral de las argumentaciones orales. Enterarme de lo anterior, me llevó otra vez a tener nervios y hasta cierto miedo, pues en nuestro proyecto pasado, la definición de las tareas a realizar o bien como se le conoce en

¹⁹ Docente titular del grupo 3º "A".

esta forma de trabajo, el proyecto de acción, nos llevó a los niños y a mí poco más de seis sesiones terminarlo, ¡Que reto tan grande sería hacerlo en menos tiempo!.

Con el fin de aprovechar el tiempo al máximo y a su vez potencializar y mejorar la competencia comunicativa en cuanto a las argumentaciones orales, propuse a los niños realizar un listado en donde se escribiera lo que era necesario respetar y hacer cuando se hablara, esta propuesta ya la había leído antes con Sánchez²⁰, así es que, en esta ocasión implementé la propuesta de recordar los aspectos fundamentales necesarios al momento de hablar.

¡Levantar la mano, levantar la mano! , fue lo que la mayoría de los niños gritó cuando comencé a escribir en la hoja aquellos aspectos que consideraban necesarios al hablar²¹.

— ¿Qué más?—Pregunté.

— Hablar un poco fuerte—Dijo velozmente Vale Romo.

— ¿Siempre vamos hablar fuerte?—Cuestioné con el fin de hacerlos recapacitar acerca de la necesidad de adecuar el lenguaje a las circunstancias en las que se desarrolla el acto comunicativo, es decir, trabajar la competencia comunicativa.

— ¡No!—Gritaron todos los alumnos al unísono.

— Cuando nos caemos—Comentó Eduardo, justificando lo anterior, según su experiencia.

— Sí Eduardo, pero en el salón, ¿cuándo debo hablar fuerte?—Le aclaré.

— Hablar fuerte para que todos me escuchen—Dijo atinadamente Joshua Para dejar clara la idea, les comenté— por ejemplo, si le tengo que decir a Vania que lleve su mochila atrás, apoco le voy a decir muy fuerte “Vania lleva tu mochila atrás—dije gritando.

— ¡No!—Volvieron a decir entre risas, por la cara que había hecho al gritar.

— Solo cuando queremos que los otros nos escuchen—Comentó Valentina.

²⁰Manuel Sánchez Cano, “ La conversación en el aula” en *Hablar en clase*, Barcelona, Graó, p.81-92.

²¹Consultar el anexo IX, para conocer mejor el proceso de la construcción de la hoja “al hablar necesito...”

— ¡Exactamente!, no siempre necesito hablar fuerte—Les reiteré.

Para continuar el escrito, les reiteré — Cuando el otro habla, ¿qué necesito hacer?.

Valeria comentó que— Esperar a que termine de hablar mi compañero para que yo pueda escuchar.

— Además de escuchar, ¿qué necesito hacer?—Pregunté.

—Poner atención—dijo rápidamente Renata.

Para pasar a ver de qué sería el proyecto, cuestioné:

— Para hacer el proyecto, ¿qué necesitamos?—. Y como nadie decía nada, mi boca comenzó a decir:

— Prooopuuu...

— ¡Propuestas!—Gritó acertadamente Valentina.

— ¿Es todo lo que debemos hacer?, ¿qué más se les ocurre?—Interrogué.

— Levantar la mano, para hablar— Volvió a decir Renata.

—Eso ya está escrito en el papel—Le recordé

Mientras tanto...

De entre los niños, se levantó una mano que realmente me tomó por sorpresa, pues nunca antes la había visto levantada, lo que me llevó a una respuesta inmediata:

— ¿Qué pasó Aron?—Le pregunté un tanto extrañada y emocionada de que este tímido alumno quisiera participar.

— Decir lo que pensamos—Nos comentó Aron, quien se mostró orgulloso de su participación.

— ¡Muy bien Aron!—Le dije, como modo de incentivarlo a continuar participando. No obstante, en mi mente recordé lo que Cassany²², había retomado muchos años antes de otros autores, respecto a que el estudiante que se encuentra bien en clase y que por ende, está satisfecho del profesor, es capaz de aprovechar mejor las oportunidades de adquirir

²²Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.

el código, y en ese caso la lengua, ¡Que gusto, poder vivir eso con estos niños!.

Después de haber logrado estructurar este escrito realizado y reflexionar las propuestas que los alumnos habían dado, me percaté de que la mayoría de ellos en teoría conocían y sabían lo que es necesario realizar al momento de hablar, a lo que Lomas, refiere como sub-competencias o componentes de la competencia comunicativa²³.

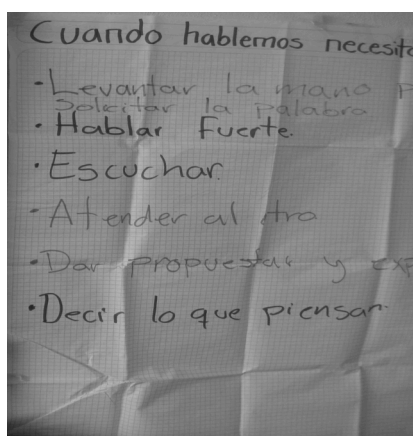
Pues todos tenían la capacidad para hablar la lengua y también tenían la gramática de esa lengua, claro está de acuerdo a su nivel.

También expresaron tener conocimiento de las normas socioculturales que regulan el acto comunicativo, siendo esta la segunda sub-competencia, el hecho del aspecto discursivo y la habilidad para expresar principios de coherencia y cohesión, así como la competencia estratégica estaban muy en sus inicios, no obstante, la pregunta que me saltó en la cabeza fue: si los niños saben las reglas sociolingüísticas y tienen la competencia lingüística, ¿por qué no lo hacen?. ¡Bingo!, la respuesta a ello apareció rápidamente, y esta fue, porque no lo practican.

Para que los niños pasaran de enunciar estos aspectos necesarios al momento de hablar a utilizarlos, se me ocurrió la idea de escribirlas en el rotafolio denominado *Cuando hablo necesito...*, fueran leídas desde el inicio del proyecto, es decir desde la sesión número uno y, además que el recordatorio de esto se retomara y leyera al iniciar las asambleas en cada sesión.

²³Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, Teoría y práctica de la educación lingüística*, 2ª ed., Vol. I., Barcelona, Paidós, 1999.

Fotografía 5. Friso de “cuando hablemos necesitamos...”



El trabajo realizado con este rotafolio, fue de utilidad al dejar en claro aquello que era primordial respetar. Cuando alguien violaba alguna consigna, por lo general Cameron, con su actitud impositiva, voz fuerte y firme les recordaba lo que debían hacer, pues ella estaba realizando la tarea que Tusón denomina como un análisis de la conversación²⁴.

Mostrándose así que, mientras más espacios para hablar y mayores oportunidades de interacción lingüística exista en el aula, mayores serán los avances que los hablantes podrán lograr, al aprender de los otros.

- **Ahora sí, lo que se habrá de realizar es...**

En cuanto las propuestas para el segundo proyecto se dieron, fue posible escuchar que los estudiantes querían hacer cosas como construir carros, helicópteros, muñecas, maquinas de LEGO²⁵ en fin, las propuestas estuvieron muy encaminadas a realizar un proyecto muy similar al primero que fue “Construir juguetes”.

Como en esta ocasión me integré al grupo, desde el planteamiento de la pregunta generadora de ¿Qué les gustaría que hiciéramos juntos durante los ocho días que tenemos para trabajar?, en esta ocasión me vi en la necesidad de guiarlos a llevar a cabo otro tipo de proyecto, para lo cual, la propuesta de Cameron de elaborar

²⁴Amparo Tusón, *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel, 2008.

²⁵Bloques de plástico de ensamble con los cuales es posible construir diferentes figuras.

plastilina y de Dominic de preparar raspados y por consiguiente, las demás sugerencias en cuanto a preparar comida, ayudaron a que el proyecto se fuera encaminando cada vez más a la propuesta final que fue: ¡hacer una fiesta de despedida!.

En cuanto la propuesta se mencionó, los gritos, la alegría y las sugerencias de los niños, ¡no se hicieron esperar!, estaban tan entusiasmados que en varios momentos, aunque estaban muy inquietos como era su costumbre, en esta ocasión estaban participando por sí mismos, algunos levantaban la mano, decían lo que pensaban, pero lo más sorprendente fue la frecuencia con la que algunos niños tomaron postura, argumentaron y entablaron diálogos a favor o en contra de las propuestas que se presentaron, como cuando les pregunté:

—¿Qué vamos a usar de adornos?

Desesperadamente Renata gritó— Esferas, esferas, esferas, esferaaaaaas.

—¡No, esferas no, porque se rompen!—Le dijo Ricardo.

Al ver retomar la idea de Ricardo, pregunté al grupo—¿Qué podemos hacer, entonces?

—¡Ah, ya sé!, podemos hacer unos papelitos que digan adiós—Propuso alegremente Cameron.

—¿Les parece bien?

— ¡Sí!—Empezaron a gritar todos los estudiantes emocionados.

—¿Qué necesitamos para hacerlos?

Algunos gritaron:

—Papel.

Otros completaron diciendo:

—De colores.

—Aluminio.

— ¿Papel de colores?—Les reiteré.

—¡Sí!—Notificaron a gran voz.

—Y, ¿con qué vamos a escribir?—Les pregunté.

Adrián, propuso— Con colores de plumones.

—Y, ¿con qué los vamos a pegar?

Yael, con su característico grito, comentó— Resistol.

— ¿Podemos pegar afuera con resistol?—Extrañada pregunté al grupo.

A lo que, inmediatamente Renata contestó— No, porque si los pegamos con resistol se rompe.

— Entonces, ¿Qué otro tipo de pegamento podemos utilizar para pegar afuera?

—Silicón—Propuso Valentina.

— ¿Silicón?—Les cuestioné extrañada y entusiasmada de ver el tipo de propuestas y razones que entre ellos se estaban dando.

— ¡No!

— Con diurex—Propuso Joshua.

— ¿Les parece bien?

A lo que ahora, ya no sólo me contestaron con un “sí” o un “no”, sino que Ricardo contestó— sí, porque se puede despejar rápido.

¡Que agradable fue escuchar ese respuesta ya explicada y además argumentada con razones.

Lo anterior, me comprobó lo que la autora Santasusana, menciona respecto a que, mientras más frecuente sea argumentar, mayor dominio se obtendrá en estas prácticas²⁶. Además de eso en esta ocasión mi papel se limitó a hacerles preguntas cortas.

Con toda esta nueva organización mediante el trabajo con la *Pedagogía por Proyectos* y por supuesto, gracias a los avances de los niños, fue posible organizar el contrato colectivo en tan solo dos sesiones, el cual quedó de la siguiente manera:

²⁶Montserrat Vilá i Santasusana (Coord), *El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona, Graó, 2005.

Contrato colectivo del proyecto “La fiesta de despedida”

Proyecto: La fiesta de despedida		
Propósito: Organizar y hacer una fiesta para despedirse de los compañeros del grupo		
Fecha: 28 de junio		
Tareas	Recursos	Responsables
Adornos Letreros y focos	Papel de color Plumones Diurex Lazo Globos	Xochitl Maestra Mary Valeria Ricardo Mario
Pinata	Pinatas Dulces	Renata y Yael Gael, Valeria, Mario, Xochitl, Paris, Gustavo, Valeria
Comida	Hot dogs Gelatinas Platos Vasos Servilletas Cucharas Refrescos	Joshua, Valentina y Mario Ana Paola Itan Andrea Ana Cameron (3), Adrian (3), Valentina (1)
Recado para pedir las cosas	Papel y plumones	Todos, maestra Mary
Música	Cd's Grabadora	Cameron Maestra Claudia
Regalo	Fotos	Maestra Mary, Gael

En esas dos sesiones, me pude dar cuenta de que el rol mediador de nosotros los docentes es de suma importancia para lograr animar a los niños a dar propuestas que estén sustentadas, definir aquello que se quiere lograr, auxiliar en la organización. En fin, es imprescindible que los maestros cumplamos el rol que Jolibert, propone desempeñemos durante el trabajo por medio de esta pedagogía²⁷.

- **El día de comenzar a elaborar**

Como no se tenían los materiales y se había previsto escribir un recado a los papás para pedirselos para la fiesta, en la sesión tres, después de investigar cuál era el tipo de texto que se necesitaba para solicitar apoyo, les llevé a los niños una carta de petición para que juntos la interrogáramos.

Al comienzo de la actividad los estudiantes estaban entusiasmados y en esta ocasión ¡estaban viendo el formato!, sin embargo, llegado el momento de compartir lo observado, los niños se quedaron cayados, siendo Cameron la única que quiso decir lo que había encontrado, la fecha.

Con ese dato, comencé a dibujar la silueta. Desafortunadamente los niños estuvieron muy distraídos en esta actividad, lo que provocó que al principio sólo Ana y Valentina ayudaran a organizar el texto. Afortunadamente, todo salió bien pues ya que se

²⁷ Josette Jolibert y Chistine Sraïki, *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, Santiago de Chile, Manantial, 2009.

estructuró, Mario se lo llevó a casa para capturarlo a computadora e imprimirlo y así mandarlo el día siguiente a los papás.

La carta de petición se mandó, ese día mi entusiasmo era mucho. No obstante, mi creencia respecto a que los papás quisieran ayudar, no era tanta. Cuando llegó la hora de la salida y los niños comenzaron a darle la carta a sus papás, me sentía un poco más preocupada y hasta aterrada de que este proyecto no se pudiera realizar por falta de apoyo.

Fotografía 6. Carta de petición

México DF. a 21 de junio 2012
Asunto: Carta de apoyo

Papás
PRESENTE
Por favor nos podrían traer los materiales para la despedida de la escuela "QUETZALCOATL" del grupo 3-"A".

ANA:gelatina	PARIS:dulces
ADRIAN:refrescos 3	XOCHITL:hojas de color
YAEL:piñata	ARON:servilletas,refresco
CAMERON:refrescos 3	ANDREA:cucharas
VALERIA 1.dulces	PAOLA:platos
MARIO:globos,1pizza,dulces	EDUARDO:pastel
RENATA:piñata	Mtra.CLAUDIA:grabados
RICARDO:lazo delgado	Mtra.MARY:fotos
VALENTINA:refresco 1,pizza 1	JOSHUA:pizza 1
VALERIA R.dulces	

AGRADECEMOS SU COLABORACION
ATENTAMENTE.
Mtra.Mary y niños del grupo 3-"A"

Tanta era mi preocupación porque los niños no se fueran a quedar desilusionados que, hasta pensé en lo que gastaríamos para poder hacer la fiesta. Piñata, dulces, *hotdogs*, ¡gastada que iba a quedar!. No obstante, para que supiéramos la respuesta solo tuvimos que esperar un día, solo un día.

- **El día de la verdad**

Entré al salón y lo primero que escuché fue :
—Maestra, mi mamá dijo que sí.

¡Uff!, Un peso menos de encima, fue lo que pensé cuando Valeria Jaqueline y otros como Renata me dijeron que sus papás habían aceptado.

Todo estaba listo, los papás habían accedido a llevar lo que los niños necesitaban para su fiesta de despedida y, además, estaba por escrito, porque los padres habían contestaron en la misma carta que se les había enviado el día anterior, poniendo cosas como: sí, acepto, sí, está bien. Yupi, yupi, era lo que las caras de los niños decían cada vez que abría una carta para saber la respuesta de los papás.

Como en ese día aún no se tenían las hojas para comenzar a realizar la primera actividad manual planeada, los focos de papel que funcionarían como adornos, les propuse a los niños empezarlos a realizar con las pocas hojas que yo tenía, a lo que ellos felizmente accedieron, expresando ideas como que era una buena propuesta porque así podían comenzar a trabajar.

Para la actividad de hacer los adornos, se trabajó en pequeños equipos los cuales se conformaron por los mismos niños, quienes tuvieron que tomar acuerdos para separarse por los que querían recortar o marcar.

En realidad el trabajar en equipo no les fue nada fácil, porque la mayoría de los niños querían cumplir con su deseo sin importarles lo que los demás querían hacer o bien realizar la tarea que le correspondía realizar al equipo, no obstante, el trabajo se comenzó.

Para la sesión siguiente, la elaboración de los adornos se continuó. En esta ocasión sucedió algo que me dejó con la boca abierta, porque los niños solitos se organizaron para terminar lo que faltaba por hacer, pero no solo eso sino que el clima de trabajo fue tan cordial y cooperativo que todos los adornos se lograron terminar dentro de nuestro taller de adornos, lo que me lleva a pensar en lo que la misma Jolibert, dice respecto a que mediante esta pedagogía, es posible crear las condiciones para que los miembros del grupo lleven a cabo un trabajo cooperativo, el cual será en pro del proyecto y por supuesto, la dinámica grupal²⁸.

Fotografía 7. Estudiantes trabajando en la elaboración de adornos para la fiesta de despedida



²⁸ Josette Jolibert y Chistine Sraïki, *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, Santiago de Chile, Manantial, 2009.

Con esta recién descubierta actitud los pude vislumbrar inmersos en un clima de cortesía lingüística en el cual la toma de turnos al hablar, el utilizar un tono adecuado a la situación, dar argumentaciones y sustentarlas con razones ahora no se hizo esperar. Esos avances llevaron a valorar el tanpreciado rotafolio de “*Cuando hablo necesito...*”, como una herramienta que ayuda a que los niños, pasen de enlistar aquello que saben se debe respetar al hablar, a realizarlo conscientemente durante los intercambios comunicativos , pues lo que vi en el grupo 3º “A”, fue que los estudiantes ¡ya lo hacían!

Además, de que el papel que como docente fungí, ya no fue de estar organizando cada momento de intercambio lingüístico sino que esto fue algo que algunos alumnos fueron aprendiendo y por lo tanto, asumiendo.

- **Despedida exprés**

Fin de ciclo escolar, carga de trabajo, ensayar el cambio de escolta, repasar cantos de despedida, hacer regalos, en fin, todo eso se juntó el día de la fiesta.

En cuanto llegué mi compañera Claudia me informó que únicamente íbamos a tener una hora para poder hacer la fiesta.

Los juegos, el baile, las piñatas y todo se nos había venido abajo pensé, sin embargo los niños estaban tan contentos que en cuanto les pregunté quién ayudaría a llevar las cosas, adornar el salón y hacer las bolsas de dulces, todos se pararon y no hubo ninguno que no ayudara en algo.

Una vez colocados los adornos y tras haber acomodado la comida y las sillas, el lugar parecía que daría un ¡pachangón!

La fiesta comenzó, los *hotdogs* empezaron a despedir su olor característico, el refresco voló y los niños tenían en sus caritas una sonrisa que hasta con el uniforme se les alcanzaba a percibir como si fueran estrellas en la oscuridad, gozo y alegría era lo que irradiaban ese día, que a pesar del poco tiempo que se tuvo para comer,

convivir y romper las piñatas dentro del salón, no se opacó el gusto de los niños al saber que en conjunto, armonía y cooperativamente habíamos organizado esa fiesta que nos llevo a dar cada vez más argumentos, lo cual fue como su certificado de que estaban listos para ir a la primaria.

Fotografía 8. Estudiantes del grupo 3º“A” el día de la fiesta de despedida



- **Todo se termina**

El día de hacer la evaluación grupal llegó, y en esta ocasión se realizó muy rápido y fluido porque para que las participaciones de los niños llegaran, no tuve que sacarlas con tirabuzón. En ese día después de ver lo que se había logrado en cuanto a respetar lo acordado en nuestro útil rotafolio de “Cuando hablo necesito...” y también lo que se había hecho en las actividades del proyecto y cómo se mejorarían, dio tiempo para llevar a cabo las evaluaciones individuales.

En estas, la mayoría de los niños se mostraron un poco más objetivos pues enunciaron lo que habían o no logrado durante el tiempo que duró este corto, pero sustancial proyecto.

Opuesto a lo anterior el proceso del cómo habían logrado lo que enunciaron, no fue tan fácil de rescatar en todos, por lo que, en algunos casos se llegó solamente a evaluar aspectos un poco más generales. No obstante, esta actividad fue fructífera tanto para los niños, quienes se dieron cuenta de sus avances, como también para

mí, al poder observar que ellos ya habían logrado varias cosas durante este trabajo que fue arduo pero muy gratificante.

CONCLUSIONES

- ❖ Los tiempos de diálogo escolar en los que los alumnos puedan participar y que como docentes logremos promover, son momentos críticos ante la situación de falta de oportunidades de expresarse oralmente; dado que tanto niños, niñas y profesores podemos favorecer los aspectos paralingüísticos y por supuesto las argumentaciones orales.
- ❖ La intervención que realicé me permitió ver que las asambleas e intercambios comunicativos son un medio propicio para que los niños de preescolar logren avances en el dominio de la lengua oral y en cuanto a identificar los momentos en los que es necesario que utilicen un tono alto o bajo, cuándo hablar con un ritmo acelerado o pausado y también los aspectos cinestésicos, no obstante, recordar cotidianamente estos aspectos, para que de forma paulatina y mediante la práctica los logren realizar conscientemente.
- ❖ Utilizar movimientos gestuales y corporales, paralingüísticos, para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa sin que sólo se limiten a hablar sino que vayan aprendiendo a regular su habla.
- ❖ El empleo de asambleas como estrategia para llegar a la toma de consensos con los niños de preescolar fue difícil; no obstante, mientras más se practicaba, los pequeños se iban percatando de la necesidad de expresar sus argumentos así como también esperaban su turno para participar.
- ❖ El papel mediador que como docentes se tiene es primordial, pues a través de éste es posible promover que los intercambios lingüísticos no solo se queden en un plano espontáneo, sino mas bien impulsar a que el uso de la lengua sea más reflexivo, al lograr que las argumentaciones orales sean parte primordial de la expresión oral.

- ❖ La argumentación, es un componente que requiere ser constantemente practicado para llegar a aplicar un uso formal del lenguaje, por lo que resulta importante que como docentes de educación básica se comience este trabajo desde los primeros ciclos, para que a partir del trabajo con la lengua oral, sea posible además de lograr argumentar, llegar a que los alumnos puedan acceder mejor y con bases más firmes a la lengua escrita, tal cual lo enuncia Wolf retomando el suceso investigado por Snow referente a que uno de los factores que contribuyen a la facilidad de lectura es, la cantidad de tiempo invertido en hablar durante la comida, por lo que, esto es posible trasladarlo al tiempo invertido en hablar en la escuela, en la preparación y organización de las actividades o bien al argumentar.
- ❖ En relación al *filtro afectivo*, considero importante tomar en cuenta que es esencial promover el respeto del mismo, ya que cuando los niños se sienten obligados a hablar, sus argumentaciones se quedan en el plano de decir solo un *sí o no*, de ahí la importancia de que los espacios comunicativos les sean significativos y provoquen en ellos necesidad de expresarse en un ambiente de cortesía lingüística para que esto los lleve a participar de manera autónoma.
- ❖ El empleo de elementos de las estrategias didácticas que ofrece *Pedagogía por Proyectos*; como posibilidad de formar más autónoma y activa la participación espontánea de los niños, dejando de lado el verticalismo cotidiano del dominio de actividades, implica que como docentes se aspire a compartir el poder del control, lo que resultó complicado por la exigencia tradicional e implícita de control de grupo.
- ❖ Trabajar constantemente e ir aplicando en mi rol constructivo y mediador la estrategia de la *pedagogía por proyectos* fue difícil pero ayudó a que poco a poco fueran los estudiantes quienes propusieran el trabajo a realizar y surgieran sus procesos cognitivos; al trabajar no solo la oralidad en general,

sino realizar en lo particular practicar la argumentación que deriva en el trabajo de la lengua a nivel global, es decir, contemplando el: leer, escuchar, escribir y por supuesto, hablar.

- ❖ Emplear diferentes elementos de *Pedagogía por Proyectos* conlleva a potenciar la iniciativa de los niños, lo que sobresalió más al momento de propiciar en el grupo un clima y actitud cooperativa lo que me permitió llegar a la autorregulación entre iguales al momento de realizar diferentes prácticas sociales del lenguaje con mi grupo, lo que me ayudó no sólo a lograr avances significativos en los aspectos de dar propuestas y argumentarlas, sino que también es una excelente forma de trabajo de la concepción de vida cooperativa desde la *pedagogía por proyectos* que coadyuvo en logro de avances.
- ❖ El adentrarme y estar consciente de la política educativa tanto internacional como nacional me llevó a reflexionar y percatarme de que los docentes no debemos ser ejecutores de todo cambio en los planes y programas, sino que nuestro sentido crítico y reflexivo debe entrar en juego, para realmente saber qué es lo que se pretende con ellos y así valorar si eso responde a las necesidades que cada uno de nosotros vive en la intimidad del aula.
- ❖ No importa el enfoque que se proponga hoy en día o en un futuro, el papel del docente no es de transmisor de conocimientos sino debemos ser ante todo mediadores del aprendizaje, tomando lo que de acuerdo al contexto social y áulico, sea de utilidad para que los estudiantes se construyan como sujetos críticos y reflexivos.
- ❖ Adentrarme en aspectos relacionados a las modificaciones al sistema educativo de nuestro país, me hizo más consciente de que los cambios económicos y políticos del siglo XXI, han traído consigo reformas que inciden en la identidad social y educativa de México y los países del mundo no sólo en

su organización , sino que se perpetró en la educación, lo que llevó a que los Sistemas Educativos fueran reformulados a fin de que la formación que los sujetos tengan en los centros escolares se sustente en el enfoque por competencias y contribuya a elevar el nivel económico.

- ❖ La Reforma Integral a la Educación Básica RIEB, en el caso mexicano, demande el logro y desarrollo de competencias valoradas como primordiales, las cuales no son aquellas que el sujeto requiere para ser una persona crítica, reflexiva y con una competencia comunicativa sino que se ha quedado en la línea de formar ciudadanos ejecutores de lo que los grandes empresarios consideran valioso.
- ❖ Los docentes podemos y debemos impactar en el ámbito educativo, para lo que es necesario estar conscientes y tener un conocimiento verdadero y vivencial de aquellos aspectos que son áreas de oportunidad dentro de cada centro escolar y más concretamente en cada aula. Ya que sólo así es como se puede identificar y concretar el problema a atender ofreciendo una intervención y educación que responda a lo que los sujetos de acuerdo a sus circunstancias inmediatas requieren desarrollar o favorecer y construir con ello; una educación centrada en la adquisición de aprendizajes fructíferos para su vida tanto escolar como personal presente y futura.
- ❖ Tras haber indagado y conocido, las ventajas de utilizar el enfoque Biográfico-narrativo en mi intervención, aduzco como docente que el realizar investigación dentro de la acción me brindó un nuevo panorama acerca de que, para cambiar la educación de nuestro país, es necesario que los docentes actuemos y nos comprometamos como investigadores, pues sólo con la sistematización y documentación del trabajo en colegiado así como compartir información entre grupos de maestros y las mismas autoridades, será como se podrá ir haciendo la diferencia en el tipo de educación a la que la infancia accederá.

- ❖ Haber atendido desde una posición cualitativa y mirar mi propio actuar, como sujeto de intervención educativa, como investigadora de mi propia práctica, me hizo evaluar para resignificar, no sólo mi propio proceso pedagógico, sino también percibir el tipo de acciones que se fueron realizando para lograr que los niños aprendan me llevó a considerar y valorar que es necesario que los docentes hagamos investigación dentro de nuestras aulas y por ende, nos atrevamos a ir más allá.

- ❖ Asumir mi rol como docente - investigadora para llevar a cabo la intervención pedagógica me resultó un aspecto imprescindible para el adecuado proceso de ésta, es consultar el estado actual del trabajo de las argumentaciones orales, en este caso. Ya que, tras realizarlo me llevó a tener mayor claridad acerca de todos los aspectos que es necesario tomar en cuenta al momento de trabajar la oralidad con los niños, entre los que se pueden resaltar, la influencia familiar, la inhibición de algunos alumnos, el adecuado clima de trabajo entre iguales y por supuesto, con el docente así como las diversas circunstancias sociales, económicas, materiales y temporales que nos brindan los aportes de otros maestros-investigadores de diferentes partes del país,

- ❖ Confirmé por la vía de la práctica que es importante conocer, seleccionar y analizar los referentes teóricos con los que los docentes contamos; por ser un aspecto valioso para realizar toda investigación y elaborar un adecuado encuadre de los conceptos, propuestas y procesos a trabajar en la intervención, pues al tener sustentos relacionados con aquello que como docentes desarrollamos y construimos en conjunto con los alumnos, nos permite realizar una intervención mejor guiada y pertinente.

- ❖ Elaborar un diseño de intervención es una ayuda inestimable para que el trabajo que como docentes realicemos sea con sistematización de tiempos, espacios, roles, materiales, instrumentos de evaluación y por supuesto,

aprendizajes que los alumnos construirán dentro de las aulas, los cuales les serán significativos si son ellos los protagonistas de él.

- ❖ Haber trabajado con niños de preescolar aspectos de la lengua oral, como la argumentación, es un proceso que no se logra con la realización de un único diseño de intervención, pues esto requiere que lo realizado con los niños se haga de manera constante, para lo que es imprescindible, realizarlo bajo el trabajo cooperativo, en donde el clima de trabajo, compromiso y respeto entre los actores –niños , maestra y padres de familia- se haga cotidiano, dejando atrás la concepción de que saber hablar solamente es cuestión de poder enunciar palabras con los labios, sino que para saber hablar es necesario hacerlo con significado y de forma adecuada, lo que se logra mediante la práctica cotidiana e incesante de aprender a escuchar, conversar, explicar, argumentar y a saber cuándo hablar y callar

REFERENCIAS

- Aboites, H.; Coll, T.; Navarro, C.; Pérez M. (2012,20 de febrero). ¿Evaluar a los docentes para mejorar la educación? En el foro organizado por La Jormada y casa Lamm, México.
- Álvarez- Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Beltrán Rueda, M.; Díaz Barriga F. (2000). *Evaluación de la docencia, perspectivas actuales*. México: Paidós Mexicana.
- Bodrova, E.; Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson Educación.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación Biográfico-Narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Burke, P. (2001) *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Barcelona: Gedisa.
- Calsamiglia, H. (2002). El estudio del discurso oral. En C. Lomas (Comp). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós .
- Canals, R. (2007). *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación. La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social*, 6, 49-60.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidos.
- Cassany, D. ;Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castillo, O. (2005). *El lenguaje como medio para transmitir el pensamiento en el primer grado de primaria*. Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 162, Zamora, Estado de Michoacán.
- Cros, A. (2005). La argumentación oral en Santasusana, I. (Coord). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- De Puig, I.; Sátiro, A. (2008). *Jugar a pensar: recurso para aprender a pensar en educación infantil (4-5 años)*. Barcelona: Juventud.
- De Zubiría, J. (2007). *Las competencias argumentativas, la visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Ferraro, R. (2002). *La marcha de los locos. Entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI editores.
- Guevara N, G. (coord). 2012. *La reforma educativa*. México: Ediciones cal y arena.
- Halliday, M. (1982). El Lenguaje y el Hombre Social (parte 2). En Halliday, M. *El lenguaje como semiótica social*. Londres: Fondo de Cultura Económica.

- Hernández S, R; Fernández, C. Y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jolibert, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Domes.
- Jolibert, J.; SRAÏKi, Ch. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Santiago de Chile: Manantial.
- Jover, G.; García, M. (2009). *Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas*. Barcelona: Octaedro.
- La Torre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, Teoría y práctica de la educación lingüística* (2 ed. , Vol. I.). Barcelona: Paidós.
- Lozano, L. (2003). *Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura*. México: Libris Editores.
- Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (Antología).(1996). *La Pedagogía Freinet: Principios, propuestas y testimonios*. México: Paidós.
- Nussbaum, L. (2002). De cómo recuperar la palabra en clase de lengua: notas para el estudio del uso oral. En C. Lomas (Comp). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. París: Ediciones UNESCO.
- Pérez Gómez, A. (2008). “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de significados de representación y de acción” en *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Romero, S. (1999). *La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*. México: SEP.
- Sacristan, J. (Comp). (2008). “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación” en *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Samper, J. (2006). *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sánchez C, M. (2005). La conversación en el aula. En *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- Santassusana I, M. (Coord); Ballesteros, C.; Castellá, J. M.; Cros, A. ; Grau, M.; Palou, J. (2005). *El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP.(2006). *Plan de Estudios 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP.(2009). *Plan de Estudios 2009. Educación básica primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP.(2011a). Plan de Estudios 2011. Educación Básica: Secretaría de Educación Pública.
- SEP.(2011b). *Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011c). *Propuesta de acuerdo por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Skliar, C. (2003). *Y si el otro no estuviera ahí?*. Argentina: EMV.
- Suárez, D (2004). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Argentina: AICD.
- Torres, J.; Vargas,G. (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo?*. México: Torres Asociados.
- Tusón, A. (2002). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. En C. Lomas (Comp). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Tusón, A. (2002). El desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de lengua. *En Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 56, 66-74.
- Tusón, A. (2008). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Tusón, A.; Calsamiglia, H. (2007). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. España: Ariel.
- Van Eemeren, F. (2000). Argumentación en Van Dijk, A. (Comp). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona: Gedisa.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B, S.A.

Medios electrónicos

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2002.
Diario Oficial de la Federación.
Recuperado en Marzo de 2011, del sitio web de la Cámara de diputados H. Congreso de la Unión:
http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/pol_edubas/decre_pre.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2011.
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
Recuperado en julio de 2011, del sitio web de la Cámara de diputados H. Congreso de la Unión: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Delegación Miguel Hidalgo, 2011. *Actividad económica*.
Recuperado el 23 de agosto de 2011, del sitio web de la Delegación Miguel Hidalgo:
<http://www.miguelhidalgo.gob.mx/programas/view/estadisticas/paginas/6-actividad-econ-mica>
- Delegación Miguel Hidalgo, 2011. *Documentos*
Recuperado el 23 de agosto de 2011, del sitio web de la Delegación Miguel Hidalgo:
<http://www.miguelhidalgo.gob.mx/programas/view/estadisticas/documentos>.
- Delegación Miguel Hidalgo, 2011. *Grado de desarrollo social por colonia*.
Recuperado el 23 de agosto de 2011, del sitio web de la Delegación Miguel Hidalgo:
<http://www.miguelhidalgo.gob.mx/programas/view/estadisticas/paginas/8-grado-de-desarrollo-social-por-colonia>

Delegación Miguel Hidalgo, 2011. *Educación*.

Recuperado el 23 de agosto de 2011, del sitio web de la Delegación Miguel Hidalgo:

<http://www.miguelhidalgo.gob.mx/programas/view/estadisticas/paginas/4-educacion>

Diccionario de la Real Academia Española, 2011. *Vigésima segunda edición*.

Recuperado el 21 de diciembre de 2011, del sitio web:

http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=interpretar

Miranda, J. (2012, 21 de marzo). Impulsarán empresarios una reforma educativa. *La jornada online, Política* (Secc). Recuperado el 21 de marzo de 2012, de

<http://www.jornada.unam.mx/2012/03/21/index.php?section=politica&article=024n2pol>

ANEXOS

En el presente apartado se muestran los textos de los que se hace mención en el cuerpo del documento.

ANEXO 1

Mapa curricular de la Educación Básica 2011

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
LENGAJE Y COMUNICACIÓN	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía ³		
				Historia ³						Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴			Educación Física ⁴			Formación Cívica y Ética I y II		
										Tutoría		
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴			Educación Física I, II y III			Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

ANEXO 2

Entrevistas realizadas durante el diagnóstico específico a alumnos del jardín de niños "Quetzalcóatl"

Alumnos

Entrevista para alumnos

Propósito: Conocer las explicaciones y argumentaciones que los alumnos dan.

¿Cómo te llamas?

¿Cuántos años tienes?

¿Tienes hermanos?

¿Cuál es tu caricatura favorita? ¿por qué? ¿Qué es lo que gusta de ella?

¿Quién es tu mejor amigo? ¿A qué juegas con él o ella? ¿Por qué?

¿A qué te gusta jugar?

¿Te gusta venir a la escuela? ¿por qué?

ANEXO 3

Entrevistas realizadas durante el diagnóstico específico a padres de familia del jardín de niños “Quetzalcóatl”

Padres de familia

Entrevista para padres de familia

Propósito: Conocer la manera en la que los niños explican y argumentan con sus cuidadores, así como también la influencia que éstos tienen en el hecho de las explicaciones y argumentaciones que los niños dan.

*¿Cuál es su nombre?

*¿A qué se dedica?

*¿En dónde estudió?

*En su tiempo libre ¿Qué le gusta hacer? ¿Por qué?

*Al día aproximadamente ¿qué tiempo platica con su hijo?

*Sobre qué aspectos le gusta platicar con su hijo.

*Cuál de estos dos aspectos le parece más importante que su hijo aprenda

a) Hablar (explicar y argumentar)
b) Leer y escribir

*Cuando su hijo hace algo, a su parecer incorrecto ¿Cuál es su reacción?

*Cuando le pregunta a su hijo ¿Por qué le gusta hacer cierta actividad, como por ejemplo jugar; ¿Cómo suele contestar?

*Para usted ¿Qué significa dar una buena explicación y argumentación?

*¿En qué momentos considera necesario dar explicaciones y argumentaciones?

*¿Considera que su hijo da explicaciones y argumentaciones cuando se requieren?

*¿Cuáles con los aspectos por los que considera que su hijo da o no explicaciones y argumentaciones?

*¿Qué tipo de influencia, considera tiene la escuela en la falta o no de explicación y argumentación en los alumnos?

ANEXO 4

Entrevistas realizadas durante el diagnóstico específico a las maestras del jardín de niños “Quetzalcóatl”

Maestras

Entrevista a docentes del jardín de niños “Quetzalcóatl”

Propósitos: Conocer la manera en la que los alumnos dan explicaciones y argumentaciones dentro de la escuela.

Conocer la percepción que las maestras tienen acerca de la argumentación y explicación.

¿Cuál es su nombre?

¿Cuántos años de servicio ha tenido o tuvo frente a grupo?

¿En dónde estudio?

En sus años de servicio, ¿Cuál ha sido el grado escolar que más veces ha atendido o atendió?

¿En su tiempo libre qué actividades le gusta hacer? ¿Por qué?

Dentro de su plan de trabajo, a qué tipo de actividades le da mayor peso

a) Escritas
b) Orales

Cuál le parece más importante desarrollar en los alumnos

a) Escritas
b) Orales

¿Por qué?

Cuando pregunta a los alumnos de su grupo sobre algún suceso ocurrido, le contesta con argumentos completos de acuerdo a las características de su edad y no con frases cortas:
Siempre () Casi siempre () A veces () Rara Vez () Nunca ()

En vez de expresar sus propias ideas, los alumnos suelen repetir las ideas, explicaciones y argumentaciones de otros:
Siempre () Casi siempre () A veces () Rara Vez () Nunca ()

Para usted ¿Qué es dar una adecuada explicación y argumentación por parte de los alumnos?

Explique: Cuando un alumno le pega a otro compañero sin razón aparente, ¿Cuál es su reacción (Como maestra)?

Qué tipo de respuestas obtiene de los alumnos, cuando a estos se les preguntan aspectos como; ¿Por qué te gusta, o por qué lo hiciste?

¿Considera que sus alumnos tienen facilidad para explicar y argumentar? ¿Por qué?

En su experiencia considera que los alumnos dan explicaciones y argumentaciones cuando la situación lo amerita.

¿Qué factores o circunstancias considera limitan las explicaciones y argumentaciones en los alumnos?

¿Considera que los alumnos preescolares tienen la capacidad para dar explicaciones y argumentaciones?

Sus alumnos ¿A quienes suelen dar explicaciones y argumentaciones y en qué momentos o circunstancias?